

Raúl Navarro Olivas

**FACTORES PSICOSOCIALES DE
LA AGRESIÓN ESCOLAR:
LA VARIABLE GÉNERO
COMO FACTOR DIFERENCIAL**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM
978-84-8427-710-1



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2009



FACTORES PSICOSOCIALES DE LA AGRESIÓN ESCOLAR: LA VARIABLE GÉNERO COMO FACTOR DIFERENCIAL

Doctorando: Raúl Navarro Olivas

Directores: Santiago Yubero Jiménez
Elisa Larrañaga Rubio

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
2009

«Sólo avanzada ya mi vida me di cuenta de cuán fácil es decir: “no lo sé”»
W. Somerset Maugham

TABLA DE CONTENIDO

Índice de cuadros, figuras, gráficos y tablas	6
Introducción	13
Capítulo I. Marco Teórico	15
1. Agresión y Violencia. Conceptualización	16
1.1. Constructos psicológicos relacionados con la agresión	18
1.2. Funciones y formas en la conducta agresiva	19
1.2.1. Tipos de agresión en función de la motivación	19
1.2.2. Tipos de agresión en relación a su naturaleza y dirección	23
1.3. Teorías sobre la agresión	26
1.3.1. Agresión como componente innato y producto de la biología	27
1.3.1.1. Agresividad como tendencia innata	27
a) Enfoque Psicoanalítico	27
b) Enfoque etológico	28
c) Psicología Evolucionista	29
1.3.1.2. Agresión y biología	30
a) Disposiciones genéticas	30
b) Activación hormonal y neurotransmisores	32
1.3.2. Agresión como respuesta del individuo al medio	34
1.3.2.1. Teoría del Aprendizaje Social	34
1.3.2.2. Medios de comunicación y aprendizaje	36
1.3.2.3. Agresión como producto cultural	36
1.3.3. Agresión como producto de factores internos y externos al individuo	37
1.3.3.1. Hipótesis frustración-agresión	38
1.3.3.2. Teorías socio-cognitivas: modelo de procesamiento de la información	39
1.3.3.3. El modelo general de agresión	40
2. Acoso escolar en la adolescencia: líneas de investigación y evidencia empírica	42
2.1. Agresión y violencia entre escolares	42
2.2. Acoso escolar: conceptualización	43
2.3. Formas de acoso escolar	46
2.4. Prevalencia del acoso en los centros escolares	48
2.5. Edad y acoso escolar	50
2.6. Características de los implicados en el acoso escolar	51
2.7. Consecuencias del acoso escolar	53
2.8. Causas y factores de riesgo en el acoso escolar	55
2.8.1. Acoso escolar como fenómeno sociocultural	56
2.8.2. Acoso escolar desde una perspectiva ecológica	57
2.8.3. Acoso escolar y procesos grupales	58
3. Género: perspectivas teóricas y evidencia empírica	59
3.1. Conceptualización: sexo y género	59
3.2. Socialización de género	62
3.2.1. Conocimiento y aprendizaje de la información de género	63
3.2.2. Teorías sobre el desarrollo de la tipificación de género	65
3.2.2.1. Teoría socio-cognitiva del aprendizaje de género	66
3.2.2.2. Teoría de las dos culturas	67
3.2.3. Categorización y construcción de la identidad de género	68

3.2.3.1. Teoría del esquema de género	69
3.2.3.2. Teoría multifactorial de la identidad de género	71
3.2.3.3. Modelo de la ideología de género	72
3.2.3.4. Modelo de auto-confianza de género	74
3.2.3.5. Modelo multidimensional de la identidad de género	75
3.3. Análisis de las diferencias por sexo en la investigación	76
3.3.1. Diferencias por sexo en la conducta agresiva durante la adolescencia	79
3.3.2. Diferencias por sexo en el acoso escolar durante la adolescencia	81
3.4. Creencias y normas sociales asociadas al género y su relación con la agresión	83
3.4.1. Estereotipos de género: rasgos masculino-instrumentales y rasgos femenino-expresivos	84
3.4.1.1. Investigación sobre la estereotipia de rasgo asociada al género	85
3.4.1.2. Investigación sobre la estereotipia de rasgo y la agresión	89
3.4.1.3. Investigación sobre la estereotipia de rasgos y el acoso escolar	97
3.4.2. Conflicto de Rol de Género	99
3.4.2.1. Investigación sobre el conflicto de rol de género	102
3.4.2.1. Conflicto de rol de género y agresión	103
3.4.3. Sexismo	106
3.4.3.1. Investigación sobre las creencias sexistas hostiles y benevolentes	108
3.4.3.2. Investigación sobre las creencias sexistas y la agresión	110
3.4.3.3. Investigación sobre las creencias sexistas y el acoso escolar	112
Capítulo II. Objetivos e hipótesis de la investigación	115
Capítulo III. Características metodológicas	119
1. Participantes	120
2. Instrumentos de medida	123
2.1. Cuestionario de Acoso Escolar	123
2.2. Cuestionario de Agresión	124
2.3. Inventario de Roles Sexuales	125
2.4. Escala de Conflicto de Rol de Género para adolescentes	126
2.5. Escala de Sexismo Ambivalente	127
3. Procedimiento	128
4. Análisis estadísticos	129
4.1. Análisis estructural de los instrumentos de medida	129
4.2. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión en los jóvenes de Castilla-la Mancha	130
4.2.1. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con el acoso escolar	130
4.2.2. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira	132
4.3. Efecto de las variables de género sobre el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión en los jóvenes de Castilla-La Mancha	133
Capítulo IV. Resultados	135
1. Resultados I. Análisis estructural de los instrumentos de medida	136

2. Resultados II. Análisis de los efectos del sexo, la edad y el nivel educativo en el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión entre los jóvenes de Castilla-La Mancha	144
2.1. Prevalencia de las conductas de agresión en contexto escolar	144
2.2. Prevalencia de las conductas de acoso en contexto escolar	147
2.3. Análisis exploratorio del “sexual bullying y cyberbullying”	150
2.4. Diferencias de medias en el acoso escolar	155
2.5. Diferencias de medidas en las escalas del cuestionario de agresión	157
3. Resultados III. Efecto de las variables de género (rasgos estereotipados de género, sexismo y conflicto de rol de género) sobre el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión	159
3.1. Análisis preliminares	159
3.1.1. Relación de los constructos de género con el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión: análisis de las correlaciones	160
3.1.2. Exploración de la relación entre los constructos de género y la conducta agresiva: análisis de regresión	164
3.2. Impacto de los constructos de género sobre la conducta agresiva de los adolescentes.	171
3.2.1. Rasgos estereotipados de género y conducta agresiva	172
3.2.2. Conflicto de rol de género y conducta agresiva	179
3.2.3. Sexismo y conducta agresiva	195
3.3. Análisis de las diferencias de las variables de género en el acoso y victimización escolar	202
Capítulo V. Discusión	207
1. Parte I: Discusión en torno a la prevalencia y efectos del sexo, edad y nivel educativo en el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión	208
1.1. Discusión de los resultados relacionados con la prevalencia de las distintas formas de acoso escolar	208
1.2. Discusión de los resultados relacionados con la prevalencia del “sexual bullying” y “cyberbullying”	215
1.3. Discusión de los resultados relacionados con la tendencia hacia la agresión física, verbal, hostilidad e ira	219
2. Parte II: Discusión en torno al efecto de las variables de género (rasgos estereotipados de género, sexismo y conflicto de rol de género) sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión	220
2.1. Efecto de los rasgos masculinos sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión	220
2.2. Efectos del conflicto de rol de género sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión	223
2.3. Efectos del sexismo hostil y benevolente sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión	226
2.4. Análisis de las diferencias de las variables de género en el acoso y victimización escolar	228
3. Limitaciones en la presente investigación	229
4. Líneas de investigación futura	230
Capítulo VI. Conclusiones	233
Capítulo VII. Referencias bibliográficas	239
Anexo	277

Índice de cuadros, figuras, gráficas y tablas

Figura 1. Concepto de Agresión	17
Cuadro 1. Motivos para la agresión predatoria y la relacionada con disputas	20
Cuadro 2. Agresión como componente innato y agresión como producto de la biología	33
Cuadro 3. Agresión como respuesta del individuo al medio	37
Cuadro 4. Agresión como producto de factores internos y externos al individuo	41
Figura 2. Descriptores del Acoso Escolar	46
Cuadro 5. Principales formas de acoso escolar	47
Cuadro 6. Características de los agresores indicadas en Hazler et al. (1997)	52
Cuadro 7. Características de las víctimas indicadas en Hazler et al. (1997)	53
Figura 3. Expanded Model of Gender Self-Concept	75
Tabla 1. Distribución de frecuencias por categoría de la variable provincia de procedencia	120
Gráfica 1. Nivel educativo de los participantes	121
Tabla 2. Estudiantes matriculados en el Curso 2006/07. Centros Públicos y de régimen ordinario de Castilla-La Mancha	121
Gráfica 2. Sexo de los participantes	122
Gráfica 3. Edad de los participantes	122
Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de las variables sexo y edad	123
Tabla 4. Resultados del Análisis factorial exploratorio-Cuestionario Acoso Escolar	137
Tabla 5. Resultados del Análisis factorial exploratorio-Cuestionario de Agresión	138
Tabla 6. Coeficientes de fiabilidad de las subescalas del cuestionario de agresión	139
Tabla 7. Resultados del Análisis factorial exploratorio-BSRI	140
Tabla 8. Resultados Análisis factorial exploratorio-Escala de Conflicto de rol de Género	141
Tabla 9. Resultados Análisis factorial exploratorio-Escala de sexismo ambivalente	143
Tabla 10. Roles en las dinámicas de agresión escolar: diferencias por sexo	144
Tabla 11. Roles en las dinámicas de agresión escolar: diferencias de acuerdo a la edad	145
Tabla 12. Roles en las dinámicas de agresión escolar: diferencias de acuerdo al nivel educativo	145
Tabla 13. Formas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo	146
Tabla 14. Formas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias de acuerdo a la edad	146
Tabla 15. Formas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias por nivel educativo	147
Tabla 16. Formas mixtas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo	147
Tabla 17. Roles en las dinámicas de acoso escolar: diferencias por sexo	148

Tabla 18. Roles en las dinámicas de acoso escolar: diferencias de acuerdo a la edad	148
Tabla 19. Roles en las dinámicas de acoso escolar: diferencias de acuerdo al nivel educativo	148
Tabla 20. Formas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo	149
Tabla 21. Formas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias de acuerdo a la edad	149
Tabla 22. Formas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias por nivel educativo	150
Tabla 23. Formas mixtas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo	150
Tabla 24. Tipos y frecuencias de formas de agresión y victimización en las dinámicas de “sexual bullying” durante el pasado año escolar	153
Tabla 25. Frecuencias por sexo del “cyberbullying” durante el pasado año escolar	154
Tabla 26. Medios a través de los que se produce el “cyberbullying”	155
Tabla 27. Diferencias de medias por sexo en la escala de agresión y victimización del cuestionario de acoso escolar	155
Tabla 28. Diferencias de medias por edad en las escalas de acoso y victimización del cuestionario de acoso escolar	156
Tabla 29. Diferencias de medias por nivel educativo en las escalas de acoso y victimización del cuestionario de acoso escolar	156
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas incluidas en el cuestionario de agresión	157
Tabla 31. Diferencias de medias por edad en la tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	158
Tabla 32. Diferencias de medias por nivel educativo en la tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	159
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de las variables de género examinadas en función del sexo de los participantes	160
Tabla 34. Correlaciones entre las variables de género, la agresión y victimización en el acoso escolar y los factores del cuestionario de agresión	163
Tabla 35. Análisis de regresión conjunto de los rasgos estereotipados de género sobre el acoso	164
Tabla 36. Análisis de regresión según sexo de los rasgos estereotipados de género sobre el acoso	165
Tabla 37. Análisis de regresión conjunto del conflicto de rol de género sobre el acoso	165
Tabla 38. Análisis de regresión según sexo del conflicto de rol de género sobre el acoso	165
Tabla 39. Análisis de regresión conjunto del sexismo sobre el acoso	166
Tabla 40. Análisis de regresión según sexo del sexismo sobre el acoso	166
Tabla 41. Análisis de regresión conjunto de los rasgos estereotipados de género sobre la victimización	166

Tabla 42. Análisis de regresión por sexo utilizando los rasgos estereotipados de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar	167
Tabla 43. Análisis de regresión conjunto utilizando el conflicto de rol de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar	167
Tabla 44. Análisis de regresión por sexo utilizando el conflicto de rol de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar	168
Tabla 45. Análisis de regresión conjunto utilizando el sexismo para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar	168
Tabla 46. Análisis de regresión por sexo utilizando las variables de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar	168
Tabla 47. Análisis de regresión conjunto de los rasgos estereotipados de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira	169
Tabla 48. Análisis de regresión según sexo de los rasgos estereotipados de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira	169
Tabla 49. Análisis de regresión conjunto del conflicto de rol de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira	170
Tabla 50. Análisis de regresión según sexo del conflicto de rol de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira	170
Tabla 51. Análisis de regresión conjunto del sexismo sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira	170
Tabla 52. Análisis de regresión según sexo del sexismo sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira	171
Tabla 53. ANOVA entre rasgos masculinos, acoso y victimización escolar	172
Gráfica 3. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos masculinos	173
Tabla 54. ANOVA según sexo entre rasgos masculinos, acoso y victimización escolar	173
Tabla 55. ANOVA entre rasgos femeninos, acoso y victimización escolar	174
Gráfica 4. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos femeninos	174
Gráfica 5. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos femeninos	175
Tabla 56. ANOVA según sexo entre rasgos femeninos, acoso y victimización escolar	175
Tabla 57. ANOVA entre rasgos masculinos, tendencia hacia la agresión y hostilidad e ira	176
Gráfica 6. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos masculinos	176
Tabla 58. ANOVA según sexo entre rasgos masculinos, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	177
Tabla 59. ANOVA entre los rasgos femeninos, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira	177

Gráfica 7. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos femeninos	178
Tabla 60. ANOVA según sexo entre rasgos femeninos, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	179
Tabla 61. ANOVA entre el conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar	179
Gráfica 8. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del conflicto de rol de género	180
Gráfica 9. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del conflicto de rol de género	180
Tabla 62. ANOVA según sexo entre el conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar	181
Tabla 63. ANOVA entre el patrón de conflicto “emotividad restringida”, acoso y victimización escolar	182
Gráfica 10. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón de “emotividad restringida”	182
Tabla 64. ANOVA según sexo entre el patrón de “emotividad restringida”, acoso y victimización escolar	183
Tabla 65. ANOVA entre el patrón de “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, acoso y victimización escolar	183
Gráfica 11. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”	184
Tabla 66. ANOVA según sexo entre el patrón de “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, acoso y victimización escolar	184
Tabla 67. ANOVA entre el patrón de “conflicto entre familia, trabajo y escuela”, acoso y victimización escolar	185
Gráfica 12. Diferencias para cada tipo de agresión el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “conflicto entre trabajo, escuela y familia”	185
Gráfica 13. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “conflicto entre trabajo, escuela y familia”	185
Tabla 68. ANOVA según sexo entre el patrón de “conflicto entre trabajo, escuela y familia”, acoso y victimización escolar	186
Tabla 69. ANOVA entre los tres niveles de experimentación del patrón de conflicto “necesidad de éxito y logro” y el acoso escolar, medias y desviaciones típicas	187
Gráfica 14. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “necesidad de éxito y logro”	187
Tabla 70. ANOVA según sexo entre el patrón de “necesidad de éxito y logro”, acoso y victimización escolar	187
Tabla 71. ANOVA entre el conflicto de rol de género, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira	188

Gráfica 15. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del conflicto de rol de género	188
Tabla 72. ANOVA según sexo entre conflicto de rol de género, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	189
Tabla 73. ANOVA entre el patrón “emotividad restringida”, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira	189
Gráfica 16. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “emotividad restringida”	190
Tabla 74. ANOVA según sexo entre el patrón “emotividad restringida”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	191
Tabla 75. ANOVA entre el patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira	191
Gráfica 17. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”	191
Tabla 76. ANOVA según sexo entre el patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	192
Tabla 77. ANOVA entre el patrón “conflicto entre familia, escuela y trabajo”, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira	192
Gráfica 18. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “conflicto entre trabajo, escuela y familia”	193
Tabla 78. ANOVA según sexo entre el patrón “conflicto entre trabajo, familia y escuela”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	193
Tabla 79. ANOVA entre el patrón “necesidad de éxito y logro”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	194
Gráfica 19. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “necesidad de éxito y logro”	194
Tabla 80. ANOVA según sexo entre el patrón “Necesidad de éxito y logro”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	195
Tabla 81. ANOVA entre sexismo hostil, acoso y victimización escolar	195
Gráfica 20. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de creencias sexistas hostiles	196
Gráfica 21. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de creencias sexistas hostiles	196
Tabla 82. ANOVA según sexo entre el sexismo hostil, acoso y victimización escolar	197
Tabla 83. ANOVA entre sexismo benevolente, acoso y victimización escolar	197
Gráfica 22. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de creencias sexistas benévolas	198
Tabla 84. ANOVA según sexo entre el sexismo benevolente, acoso y victimización escolar	198

Tabla 85. ANOVA entre los tres niveles de creencias sexistas hostiles, la tendencia hacia la agresión y los constructos de hostilidad e ira, medias y desviaciones típicas	199
Gráfica 23. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de creencias sexistas hostiles	199
Tabla 86. ANOVA según sexo entre el sexismo hostil, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	200
Tabla 87. ANOVA entre los tres niveles de creencias sexistas benévolas, la tendencia hacia la agresión y los constructos de hostilidad e ira, medias y desviaciones típicas	200
Gráfica 24. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de creencias sexistas benévolas	201
Tabla 88. ANOVA según sexo entre el sexismo benevolente, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira	201
Tabla 89. Análisis discriminante de las variables de género en el acoso perpetrado por los chicos	203
Tabla 90. Análisis discriminante de las variables de género en el acoso perpetrado por las chicas	203
Tabla 91. Análisis discriminante de las variables de género en la victimización sufrida por los chicos	204
Tabla 92. Análisis discriminante de las variables de género en la victimización sufrida por las chicas	205

INTRODUCCIÓN

El estudio del acoso escolar, entendido como una forma de agresión entre iguales dentro del contexto escolar, ha estado vinculado desde su inicio al análisis de la variable *género*. Sin embargo, buena parte de la investigación se ha limitado a analizar la medida en que cada sexo se encuentra involucrado en las dinámicas de acoso, sin analizar los factores que, vinculados a la socialización de género, influyen sobre las diferencias entre chicos y chicas.

En este sentido, diversos teóricos contemporáneos (Bussey y Bandura, 2004; Eagly y Wood, 1999) han expresado la necesidad de que la investigación centre su atención en la variable *género* a la hora de analizar las diferencias en la agresión, entendiendo que el análisis del sexo no hace sino enfatizar la contribución de la biología en la explicación de los factores que contribuyen a la agresión. El término género se refiere a los componentes psicológicos y culturales derivados de las definiciones sociales sobre lo que es ser un hombre o una mujer (García-Mina, 2000), y en su análisis se identifican elementos tales como conductas, roles y características que son adquiridas a través de la interacción en diversos contextos sociales (Deaux, 1985).

Son numerosos los estudios que han investigado la influencia del género sobre el comportamiento agresivo (Lightdale y Prentice, 1994; Richardson y Hammock, 2007; Wolfe, Crooks, Chiodo y Jaffe, 2009), pero no ha ocurrido lo mismo con el acoso escolar. La investigación que ha analizado esta relación es todavía limitada y, buena parte de ella, se ha realizado fuera del contexto español. El acoso escolar representa un importante marco en el que estudiar la forma en que las características, creencias y conflictos producto de la socialización de género contribuyen a la prevalencia del acoso y la victimización escolar, así como en la explicación de la tendencia hacia la agresión entre nuestros jóvenes. Si tenemos en cuenta que la conducta agresiva adulta puede comenzar a construirse en el contexto de las relaciones adolescentes, es importante realizar un esfuerzo investigador con el que incrementar el conocimiento de este tipo de conflicto y, sobre todo, el papel que juega el género en el acoso escolar.

El objetivo, por tanto, es el de analizar las diferencias por sexo en el acoso y la tendencia hacia la agresión. Diferencias que, de producirse, podrían relacionarse con las normas de género presentes en el contexto cultural y social concreto. De acuerdo con ello y considerando que el proceso de aprendizaje de estos rasgos difiere de un individuo a otro, las diferencias por sexo en la agresión no se analizan únicamente como el resultado de un diferente

proceso de socialización para chicas y chicos, sino en relación a una diferente construcción del autoconcepto de género y, como parte de éste, el grado de interiorización de los estereotipos de género, las creencias sexistas y el posible conflicto derivado de la asimilación de distintos roles de género contruidos socialmente.

La presente Tesis Doctoral está compuesta de siete capítulos. En el primer capítulo se presentan los referentes teóricos de los que se ha partido para realizar la investigación y una revisión de los estudios más relevantes acerca de los constructos de género y su influencia sobre la conducta agresiva. En el segundo capítulo se especifican los objetivos e hipótesis que han guiado la investigación. El capítulo tercero describe las características de la muestra, los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido en la obtención de los datos. En el capítulo cuarto se presentan los resultados de la investigación. En primer lugar, se describen los resultados relativos al análisis estructural de los instrumentos de medida. Posteriormente, se exponen los resultados relativos a la prevalencia del acoso escolar entre los participantes, así como la tendencia hacia la agresión y las puntuaciones en hostilidad e ira. Por último, se explican los resultados del análisis diferencial sobre la interacción entre las variables de estudio. El capítulo quinto se dedica a la discusión de los resultados obtenidos y en el capítulo sexto se exponen las conclusiones y orientaciones para la práctica, que se derivan de la investigación. En el último capítulo, el séptimo, se encuentran las referencias bibliográficas.

Me gustaría expresar aquí, mi gratitud y cariño a todos los que, de un modo u otro, han ayudado a que este trabajo pudiera verse terminado.

Raúl Navarro Olivas

Capítulo I: Marco Teórico

1. Agresión y Violencia: Conceptualización

En este apartado se analiza el concepto de agresión y también sus principales características, las motivaciones que la guían y las formas que puede adoptar. Junto a ello, y con el objeto de entender el desarrollo de la investigación de la conducta agresiva, se revisan diferentes perspectivas teóricas, además de estudios recientes sobre el tema.

La primera dificultad en el estudio de la agresión es su definición. Este hecho no resulta extraño si tenemos en cuenta que la agresión abarca un amplio rango de comportamientos de naturaleza física, verbal o psicológica. De manera que puede ser vista como respuesta a una amenaza o una provocación y también como un acto planificado; que puede dirigirse hacia uno mismo o hacia otras personas; que puede analizarse como desadaptativa (cuando se utiliza para obtener un determinado beneficio o como solución a un conflicto) pero también como adaptativa (cuando se utiliza como defensa propia dentro de un contexto donde son habituales las conductas agresivas); que puede incluirse dentro del repertorio conductual (como forma de conducta social) o como característica de personalidad (entendida en términos de diferencias individuales sobre la tendencia y predisposición a actuar de un modo agresivo ante diversas situaciones); que puede considerarse como fruto del desarrollo evolutivo (parte de la conducta infantil) o una pauta desviada (a medida que avanza la socialización) y que, desde luego, se la sitúa a distintos niveles: interpersonal, grupal y societal (Ovejero, 1998).

De hecho, la definición de agresión ha sufrido continuas ampliaciones conforme han avanzado las investigaciones. *Dollard, Doob, Millar, Mowrer y Sears*, la definieron como aquella “conducta cuya finalidad es la ofensa de la persona a quien se dirige” (1939, 11). *Buss* la definiría como la “respuesta que produce estímulos dañinos en otro organismo” (1961, 1), siendo criticada, posteriormente, por no incluir la intencionalidad como un elemento clave para su estudio. *Berkowitz* la definió como la “conducta cuyo objeto es dañar a alguna persona u objeto” (1965, 302). Por su parte, *Bandura* entendía que la agresión era la “conducta dañina sobre la base de una variedad de factores, algunos de los cuales residen tanto en el evaluador como en el ejecutor” (1973, 8), incidiendo en la importancia de considerar los juicios sociales que hacen que un acto sea considerado como agresivo o no agresivo. Otros autores como *Zillman* (1979), incluiría el supuesto de que la víctima debe querer evitar ser agredido y no desear que suceda la agresión. *Baron y Richardson* (1994) recogen todos estos elementos y definen la agresión como “cualquier forma de conducta cuyo objetivo es dañar o herir a otro ser vivo que no desea sufrir ese trato” (1994, 7).

Actualmente, como señalan algunos investigadores (Parrott y Giancola, 2007), no existe una definición compartida sobre la conducta agresiva, por lo que sigue estando vigente la afirmación de Hyndel y Groebel, recogida en Morales y Moya (1994), en el sentido de que “la conducta agresiva tiene un núcleo sobre el que existe consenso entre los autores, pero incluye zonas de sombra en los bordes” (1984, 4). Por ello, independientemente de la definición que se adopte, parece existir un acuerdo sobre los criterios básicos que ésta debe cumplir: la intención, el objetivo de dañar y la motivación de la víctima para evitar ese daño (Geen, 1998). Aspectos que se reflejan en la siguiente figura.

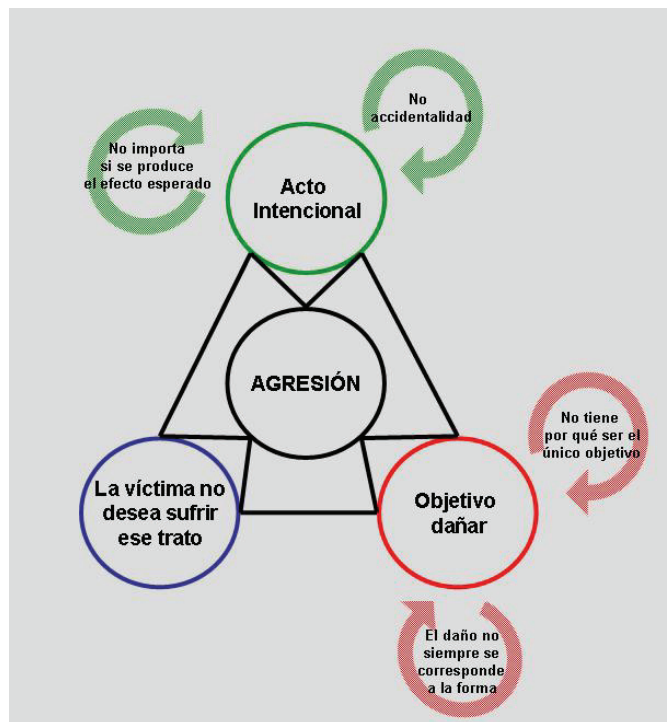


Figura 1. Concepto de Agresión. Elaborado a partir de Geen (1998).

De acuerdo con estos criterios, para que una acción pueda ser identificada como agresión, su ejecutor debe tener intención de provocar daño, no importa si el ataque se lleva a cabo con éxito o no, pero el acto no puede ser accidental, sino que ha de ser intencional. Es importante considerar que las personas que usan la agresión esperan que la víctima sea dañada de alguna forma, aunque el daño no siempre se corresponda con la forma de agresión utilizada. Además, hay que tener en cuenta que puede haber otros objetivos más allá del daño físico o psicológico inflingido. El daño no tiene por qué ser un fin en sí mismo, sino un camino hacia otros objetivos. Y por último, como se ha señalado con anterioridad, la víctima no desea de ningún modo exponerse a este tipo de acciones y a sus consecuencias.

Si nos referimos al término **violencia**, su significado es más restringido. Diversos autores han coincidido en definir la violencia como la agresión que provoca un daño físico. Entre ellos, Felson se refiere a la violencia como las “acciones agresivas que involucran el uso de la agresión física o la amenaza de utilizarla” (2002, 12). Anderson y Huesmann (2003) analizan la agresión como un continuo en relación a la menor o mayor intensidad de las formas desplegadas. La violencia sería la conducta de mayor intensidad dentro de ese continuo, donde la intención de dañar a la víctima adquiere formas físicas. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) entienden la violencia como una conducta agresiva caracterizada por una alta intención destructiva y en la misma línea Olweus (2006) considera la violencia como una conducta agresiva en la que el actor utiliza su propio cuerpo o un objeto para infligir daño o malestar. En resumen, podría considerarse que la violencia es una conducta agresiva, pero no toda conducta agresiva puede considerarse como violencia.

1.1. Constructos psicológicos relacionados con la agresión

La agresión ha sido definida como un proceso conductual mediante el que se trata de dañar a un ser vivo. Para entender la complejidad de esta conducta, es necesario distinguir sus componentes psicológicos, tanto a nivel emocional (ira), como a nivel cognitivo (hostilidad). La *ira* se refiere al estado emocional subjetivo que varía en intensidad desde la irritación hasta la furia o cólera intensa, como consecuencia de una frustración o de amenazas percibidas (Spielberg, Jacobs, Russell y Crane, 1983, citados en Parrot y Giancola, 2007). La ira puede dirigir al individuo hacia la acción de un modo constructivo a través de la aserción o reivindicación o, con frecuencia, de un modo destructivo como la agresión (Ramírez y Andreu, 2006).

La *hostilidad* es un constructo cognitivo que hace referencia a la interpretación y evaluación negativa de las personas, objetos y estímulos presentes en el contexto social que, en ocasiones, se acompaña de un deseo de hacerles daño (Parrot y Giancola, 2007). Se trata de una actitud de desprecio y suspicacia, un juicio desfavorable hacia los otros, que son percibidos como antagonistas y amenazantes (Berkowitz, 2000, citado en Ramírez y Andreu, 2006).

Ambos constructos tienen efectos psicológicos similares, relacionados con la predisposición hacia la conducta agresiva (destrucción de objetos, insultos e infligir algún daño), pero la vivencia de la ira o de la hostilidad no supone necesariamente que vaya a producirse la agresión (Ramírez y Andreu, 2006).

1.2. Funciones y formas en la conducta agresiva

La definición de la conducta agresiva implica su categorización en varios subtipos. Entendida la agresión como un fenómeno multidimensional (Coie y Dodge, 1998), tanto los modelos teóricos, como los estudios empíricos establecen una división de acuerdo a criterios tales como su modo de expresión (naturaleza verbal o física de la agresión), su dirección (si ésta se produce “cara a cara” entre agresor y víctima o se realiza de una forma más encubierta) y el motivo que la guía: agresión reactiva vs. proactiva (Kokko y Pulkkinen, 2005). Esta división responde a criterios prácticos, ya que resulta útil para entender los múltiples niveles de funcionamiento social que influyen en la agresión y también la relación entre ésta y los diferentes hechos sociales (Cohen, Hsueh, Russell, y Ray, 2006). De forma global es necesario atender a la función de la agresión (propósitos o motivaciones que la promueven) y a la forma que ésta adopta (su naturaleza y dirección).

1.2.1. Tipos de agresión en función de la motivación

Si se considera, en primer lugar, la motivación que guía el acto agresivo parece clara la distinción entre la agresión conducida por la ira y la impulsividad y aquella otra que se realiza de forma deliberada y que persigue un fin que va más allá del daño inicial provocado a la víctima. Estos subtipos son conocidos como agresión hostil o instrumental (Bandura, 1973; Geen, 2001) o agresión reactiva o proactiva (Dodge, 1991).

La *agresión reactiva*, que deriva de la Teoría de la frustración-agresión (Berkowitz, 1962; Dollard, et al., 1939), es descrita como una respuesta ante algún tipo de amenaza o provocación percibida, por lo que en ocasiones va acompañada de la cólera o la ira fruto de la frustración.

El segundo de los subtipos recibe el nombre de *agresión proactiva* que puede entenderse, como se señala en la Teoría del aprendizaje social de Bandura (1984), como agresión despojada de emoción en la que predominan la planificación y la premeditación. En este caso, la conducta agresiva es un medio para obtener algo que el agresor valora por encima del daño a la víctima.

Sin embargo, discernir entre los dos tipos es, en ocasiones, complicado. De hecho, muchos autores cuestionan la necesidad de realizar distinciones entre los tipos de agresión. Entre ellos, Felson (2002), considera que toda agresión, no importa lo impulsivo o espontánea que parezca, involucra una cadena de decisiones. Desde esta perspectiva resulta difícil entender

que un acto agresivo haya podido ser producto de un impulso y no de un pensamiento reflexivo, lo que le lleva a concluir que toda agresión es instrumental.

Partiendo de dicha instrumentalidad, Felson (2002) establece diferencias entre lo proactivo y reactivo de la acción, aunque no utiliza estos mismos términos. La agresión reactiva es etiquetada como *predatoria*, mientras que la agresión proactiva está *relacionada con las disputas* (Cuadro 1). La *agresión predatoria*, sería aquella que se produce en respuesta a una amenaza o provocación, y en la que su ejecutor desea detener una conducta que percibe perjudicial para sí mismo, o bien está actuando como represalia ante la conducta previa de otro. En la *agresión relacionada con las disputas*, el actor no percibe ninguna provocación, pero trata de utilizar al blanco de la agresión para sus propios propósitos, obligándole a realizar una conducta que considera provechosa para sí mismo.

Cuadro 1. Motivos para la agresión predatoria y la relacionada con disputas*

Motivos para la agresión	Tipos de Agresión	
	Predatoria	Relacionada con Disputas
Conformidad	Obligar a algo	Disuasión
Justicia	Redistribución	Retribución
Identidad social	Auto-presentación asertiva	Auto-presentación defensiva

*Adaptado de Felson (2002). *Motives in Predatory and Dispute-Related Aggression*

Básicamente, para Felson (2002) la agresión está guiada por tres motivos: controlar el comportamiento de la víctima (conformidad), obtener una recompensa o cambiar un comportamiento que se cree injusto (justicia) y para promover o defender la propia imagen (identidad social). Estas tres funciones guiarían tanto la agresión predatoria como la relacionada con las disputas, sólo que atendiendo al tipo de agresión, la motivación subyacente se encuentra relacionada con el objetivo que persigue la conducta desplegada.

Probablemente, la oposición más fuerte a la distinción entre agresión reactiva y proactiva provenga de Bushman y Anderson (2001). Estos autores explican que, más allá de realizar una división entre uno y otro tipo de agresión, debe analizarse cada conducta de acuerdo a unas dimensiones que nos permitan establecer con más exactitud las características del acto agresivo. En concreto señalan:

1. La medida en que el daño que sufre la víctima posee un valor intrínseco para la persona que lo provoca, debiendo considerar si éste es el objetivo último de la agresión, o bien existen otros fines.

2. El grado en que la cólera o la ira está presente durante la ejecución de la agresión y, en relación con ello, si se trata o no de una acción automática.
3. El nivel al que el agresor ha realizado un análisis de los costes y beneficios de su conducta y el modo en que este análisis ha influido en su activación.

Desde esta aproximación, se cree que estas dimensiones ofrecen un retrato más acertado de la agresión, sin necesidad de considerarla de forma exclusiva como reactiva o proactiva (Anderson y Bushman, 2002; Anderson y Huesmann, 2003). Del mismo modo, junto a la falta de precisión en la definición y el solapamiento de los subtipos, diferentes estudios han informado de la existencia de una fuerte conexión entre la conducta proactiva y reactiva (Camodeca, Goossens, Schuengel, y Meerum, 2003; Brendgen, Vitaro, Tremblay, y Lavoie, 2001; Poulin y Boivin, 2000; Salmivalli y Nieminen, 2002).

No obstante, las investigaciones señaladas apoyan la necesidad de mantener la distinción entre ambas funciones de la agresión. De hecho, su diferenciación sigue recibiendo un considerable apoyo empírico. Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios demuestran que un modelo de dos factores es más apropiado que el modelo de un único factor, a la hora de analizar las motivaciones de la conducta agresiva. Igualmente, se ha demostrado que resulta más adecuado para establecer correlaciones con otras variables (Poulin y Boivin, 1999; Little, Jones, Henrich, y Hawley, 2003; Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Koop, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber, y Liu, 2006; Salmivalli y Helteenvuori, 2007; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002). En este sentido, las investigaciones han examinado los factores que contribuyen a la manifestación de uno y la evolución de sus trayectorias.

Aunque las investigaciones que analizan la influencia de los factores genéticos y ambientales en la utilización de la agresión reactiva y proactiva es bastante reciente (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne, y Perusse, 2006), parece evidente que ambos factores contribuyen a su manifestación y a su posterior declive o mantenimiento. A pesar de que la magnitud de su influencia depende de la edad de los sujetos (a mayor edad, mayor la influencia de las experiencias socializadoras), diferentes estudios longitudinales han examinado ambas dimensiones estudiando las diferencias de sujetos agresivos y no agresivos en factores como el temperamento, la personalidad, la conducta y el ambiente socio-familiar. Los resultados muestran la existencia de una etiología y curso evolutivo distintos para la agresión reactiva y la proactiva. En niños y adolescentes la agresión reactiva, pero no la proactiva, está caracterizada por disposiciones temperamentales como la falta de regulación emocional, impulsividad, alta sensibilidad a los estresores, ansiedad, y problemas de atención (Hubbard, Smithmyer,

Ramsden, Parker, Flanagan, Dearing, Relyea y Simons, 2002; Vitaro et al., 2002; Raine et al., 2006). De hecho, la agresión reactiva parece claramente relacionada con deficiencias cognitivo-perceptivas vinculadas al procesamiento de la información social, entre éstas: la tendencia a realizar atribuciones hostiles a las intenciones de sus iguales, y también falta de habilidades de resolución de problemas (Hubbard et al., 2002; Crick y Dodge, 1996; Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillessen, Lemerise, y Barman, 1998). Por el contrario, la agresión proactiva posee menos correlatos temperamentales y se caracteriza por un autoconcepto positivo, falta de ansiedad y mayores recursos atencionales (Vitaro et al., 2002), aunque también como parte de una personalidad psicótica (Raine et al., 2006).

De igual manera, ambos tipos de agresión han sido vinculados a diferentes experiencias de socialización. Un estilo parental autoritario, relaciones familiares empobrecidas y la falta de control e implicación en los procesos educativos, parecen estar relacionados con la agresión reactiva, mientras que la agresión proactiva parece relacionada con la exposición a modelos agresivos dentro de un ambiente familiar donde se valora la agresión como un modo de resolver los conflictos y conseguir los objetivos personales (Vitaro, Brendgen y Barker, 2006). Otros estudios la relacionan con un ambiente social empobrecido (Raine et al., 2006).

En lo referente a su patrón de desarrollo, también se encuentran diferencias de acuerdo a los motivos que guían la agresión. En este sentido, los estudios sobre el acoso escolar o “bullying” han mostrado que la motivación reactiva o proactiva relacionada con este tipo de agresión varía de acuerdo con la edad de los participantes. Dado que a menor edad, la cólera y la hostilidad son aspectos más salientes para el rol de agresor, predomina el uso de la agresión reactiva. Una vez que este tipo de agresión no es tolerada e incluso sufre el rechazo de los iguales y adultos, parece más estrecha la relación entre el acoso escolar y la agresión proactiva, lo que sugiere que la agresión reactiva se convertirá, con posterioridad, en agresión proactiva (Camodeca et al., 2003; Salmivalli y Hettenwor, 2007). El paso de un tipo a otro de agresión podría deberse a que el sujeto entiende que la agresión sigue siendo útil para alcanzar sus objetivos, lo que es reforzado por el contacto y relación con otros iguales que estimulan su uso, haciendo que la evaluación cognitiva de la conducta agresiva siga siendo positiva (Vitaro et al., 2002). De hecho, la agresión en ocasiones sirve para objetivos adaptativos, ya que su uso puede ser útil en términos de desarrollo de la identidad, comportamiento pro-social y también como mecanismo de “regulación social”, dentro de los grupos de iguales (Underwood, 2003). Sin embargo, es necesario considerar la existencia de una mayor relación entre la agresión proactiva y la posterior utilización de la violencia física, con implicación en conductas delictivas (Pulkkinen, 1996; Vitaro, Gendreau, Tremblay, y Oligny, 1998; Vitaro et al., 2002; Raine et al., 2006). Esta

correlación no es tan fuerte en el caso de la agresión reactiva, lo que parece explicarse por el rechazo de los iguales y la menor tolerancia social hacia las formas no encubiertas de agresión.

Finalmente, todos estos resultados muestran la utilidad de continuar hablando de dos tipos de motivaciones en el estudio de la agresión. A continuación, se analiza el modo y dirección que la conducta agresiva puede adoptar y su relación con distintas variables.

1.2.2. Tipos de agresión en relación a su naturaleza y dirección

La diferenciación de las formas de agresión de acuerdo a su naturaleza (física o verbal) y a su dirección (directa o indirecta) es más reciente que la basada en la motivación que la conduce (Feshbach, 1969; Lagerspetz, Björkqvist, y Peltonen, 1988).

Hasta los años 90, la agresión era definida como un acto físico y observable, por lo que la mayoría de los estudios se realizaron a través de una metodología observacional, que hacía difícil examinar otras formas de agresión menos visibles o menos directamente observables, incluida la agresión verbal. Además, la creencia de que la agresión era una respuesta casi exclusivamente masculina producto de diferencias biológicas, contribuyó a que las muestras de estudio fueran mayoritariamente masculinas (Björkqvist y Niemelä, 1992). Una vez que estas cuestiones fueron puestas en entredicho, comenzó el estudio de formas de agresión más sutiles y menos visibles, que las que provocan un daño físico en la víctima, incluyendo también al sexo femenino como grupo representativo en el estudio de la agresión.

Concretamente, Lagerspetz et al. (1988) investigaron la noción de agresión indirecta en chicos y chicas de 11-12 años. Con la agresión indirecta se hace referencia a un tipo de manipulación social en la que el agresor utiliza el grupo de iguales para atacar a su víctima, tratando de que no le vea personalmente envuelto en el ataque, evitando posibles represalias. Son conductas de agresión indirecta: la exclusión de la víctima del grupo de amigos, la influencia sobre otros para que no acepten a la víctima, los rumores o mentiras que atacan la reputación personal y social, o aquellas conductas que suponen una traición de la confianza de la víctima, al revelar sus secretos (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992). Otros investigadores han etiquetado estas conductas como agresión relacional (Crick y Grotpeter, 1995) y agresión social (Galen y Underwood, 1997).

Aunque los tres términos hacen referencia a aquellas conductas que dañan las relaciones y los sentimientos de inclusión en los grupos de iguales, existen ciertas diferencias entre unos y otros. La *agresión indirecta* es descrita como una forma encubierta de agresión mientras que la *agresión relacional* incluye tanto medios de confrontación directa (ej. amenazar

con excluir al alguien del grupo de amigos), como medios de no confrontación (ej. rumores). De igual manera, la *agresión social* hace referencia a acciones que causan daño interpersonal, y al igual que la agresión relacional, adopta formas directas o encubiertas, incluyendo también la utilización de las conductas no verbales (ej. gestos, etc.).

Sin embargo, y a pesar de las diferencias, los tres términos propuestos miden estrategias alternativas a la agresión física, y entre ellos parecen existir más similitudes que diferencias, si son comparados con la agresión verbal y física (Archer y Coyne, 2005). En este trabajo se utilizará el término agresión indirecta para hacer referencia a las estrategias agresivas que buscan la exclusión del grupo de iguales, o la manipulación de la reputación y del estatus grupal (Björkqvist, 2001).

Las investigaciones marcan la conveniencia de distinguir entre la agresión directa y la indirecta. Concretamente, los estudios que emplean tanto informaciones de los iguales (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Crick, 1996) como informes maternos (Vaillancourt, Brendgen, Boivin, y Tremblay, 2003) para conocer la prevalencia de ambas formas en niños y adolescentes, encuentran una clara estructura de dos factores y una moderada correlación entre la agresión directa e indirecta, lo que apoya su distinción. La elección de una u otra estrategia agresiva depende de las habilidades sociales que posee el individuo, la densidad de su red social y el análisis de costes-beneficios realizado con anterioridad a la elección de una u otra forma (Archer y Coyne, 2005). Los estudios sobre la aparición y mantenimiento de la agresión física de Tremblay y colaboradores, recogidos en Tremblay (2000), muestran que niños y niñas comienzan a utilizar la agresión física entre el final del primer y tercer año de vida, produciéndose un declive paulatino de esta forma de agresión entre los 3 y 11 años. Junto a ello, la investigación sobre la agresión indirecta señala que entre los 4 y los 8 años se produce un aumento de estas formas de agresión y, a partir de los 11 años, su uso es más frecuente (Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Kaukiainen, 1993), de forma que la agresión indirecta reemplaza a las formas directas de agresión, especialmente a la agresión física.

La motivación que guía el acto agresivo también es importante a la hora de entender la elección de una u otra forma de agresión. Diferentes estudios cualitativos concluyen que la utilización de estrategias de agresión indirecta están guiadas por fines manipulativos relacionados con la creación, mantenimiento o ruptura de amistades (James y Owens, 2005; Owens, Shute y Slee, 2000). Considerando estos resultados, y dado que la agresión indirecta necesita de un conocimiento del grupo de iguales y una planificación previa que evite que el agresor sea identificado, sería de esperar que esta forma de agresión esté relacionada con una motivación proactiva. Por otra parte, tal y como sugieren Vitaro et al. (2006), el uso de formas

directas de agresión puede estar relacionado con un rápido y poco reflexivo análisis de la situación potencialmente agresiva, lo que llevaría al sujeto a responder con hostilidad y enfado ante las claves que interpreta como agresivas. Sin embargo, aunque algunos estudios han encontrado esta relación (Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Charpentier, Caprara, y Pastorelli, 1999), la investigación que ha analizado la vinculación entre las motivaciones y las formas de agresión ha encontrado que la motivación reactiva y proactiva tiende a ser estable entre los sujetos que la utilizan, mientras se utilizan formas directas e indirectas con independencia de la motivación que las ha guiado (Little et al. 2003). En la misma línea, otros estudios ha relacionado la agresión directa e indirecta con procesos específicos de atribución hostil (Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002). Sus resultados indican que ambas formas de agresión son empleadas tanto por una motivación reactiva como instrumental, aunque las situaciones que las provocan suelen ser distintas. La agresión física tiende a ser provocada por situaciones de naturaleza física (ej. Ser empujado a un charco por un compañero), mientras que la agresión relacional está frecuentemente asociada con provocaciones de tipo social (ej. No ser invitado a una fiesta de cumpleaños).

Un reciente estudio de naturaleza observacional concluye que una vez que el género se introduce en el análisis de formas y motivos, la dirección y naturaleza de la agresión predomina por encima del motivo que la guía (Ostrov y Crick, 2007). Las chicas utilizan en mayor medida en sus conductas agresivas formas indirectas y los chicos formas directas, independientemente de la función predominante. Este resultado sigue alimentando el debate sobre las diferencias por sexo en la agresión, que ha motivado gran parte de los estudios sobre ambas formas de agresión (Benenson, Sinclair y Dolenszky, 2006; Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1992; McEvoy, Estrem, Rodríguez y Olson, 2003; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Landau, Fraczek, y Pastorelli, 1997; Owens y Macmullin, 1995; Owens, Daly y Slee, 2005; Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Tomada y Schneider, 1997; Toldos, 2005; Burton, Hafetz, Henninger, 2007), y que son discutidos más adelante dentro del apartado reservado a la influencia del género en la agresión.

Además de la motivación que antecede al uso de una u otra forma de agresión, las consecuencias para quienes la sufren han sido otro importante núcleo de investigación (Crick, 1996; Crick, 1997; Crick y Grotpeter, 1995). La ansiedad, una baja autoestima global y social, junto a sentimientos de soledad y desánimo vinculados a tendencias depresivas son algunas de las consecuencias, que a un nivel interno presentan quienes son continuos blancos de cualquier tipo de agresión (Hawker y Boulton, 2000). Los estudios que analizan de forma exclusiva las consecuencias de la agresión indirecta (Coyne, Archer, y Hésela, 2006; Owens, Slee y Shute, 2000; Prinstein, Boergers, y Vernberg, 2001; Young, Boye, y Nelson, 2006) encuentran

resultados similares, aunque advierten que son las víctimas de múltiples formas de agresión quienes presentan más dificultades de ajuste psicológico y social.

Los resultados sobre las repercusiones que la agresión produce en quienes las utilizan parecen más claros en el caso de las formas directas. Éstas se han relacionado con el alejamiento de las tareas escolares, el rechazo de los iguales, y un progresivo deterioro social vinculado al desarrollo de problemas de conducta, y también la posterior implicación en conductas delictivas (Ortega, 1997; Baldry y Farrington, 2000; Moretti, Holland y McKay, 2001).

En lo que se refiere a la agresión indirecta, los resultados muestran dos posibles direcciones. Se ha informado tanto de problemas internos (ansiedad, soledad, depresión), como de problemas externos (problemas de conducta, rechazo de los iguales), sobre todo en el caso de los chicos (Pristein et al., 2001). Sin embargo, otros estudios muestran que al contrario que en el caso de la agresión física, la agresión indirecta no se encuentra fuertemente relacionada con problemas de ajuste psico-social (Xie, Cairns y Cairns, 2002; Vaillancourt, Hymel y McDougall, 2003). Por el contrario, parece estar relacionada con la centralidad y popularidad dentro de los grupos de iguales. Asimismo, estas investigaciones señalan que la popularidad percibida puede incrementar el uso de la agresión indirecta, como un modo de mejorar la posición social en el grupo de iguales (Young et al., 2006).

1.3. Teorías sobre la agresión

Los esfuerzos por comprender y explicar la conducta agresiva han estado motivados por diferentes aproximaciones teóricas, en torno a las que pueden organizarse los estudios que analizan su origen y posterior desarrollo.

Durante un largo periodo de tiempo, las teorías se han situado en dos polos que contraponen lo biológico e instintivo con el aprendizaje derivado de la influencia ambiental (De la Corte, Blanco y Sabucedo, 2002). Sin embargo, más recientemente han aparecido teorías que conjugan ambos elementos, entendiendo que la agresión es el resultado tanto de factores externos, como internos al individuo. Por esta razón, y siguiendo la clasificación realizada por López (2004), se han organizado las perspectivas teóricas de acuerdo a tres polos. Los dos primeros polos mantienen la diferenciación original de acuerdo con la localización interna o externa de los factores que contribuyen a la agresión, y el tercero de ellos aglutina las teorías que atienden a ambas dimensiones.

Aunque no todas las teorías que se exponen cuentan con un referente empírico actual, resultan interesantes para conocer la evolución que el estudio de la agresión ha sufrido a lo largo de las últimas décadas.

1.3.1. Agresión como componente innato y producto de la biología

En primer lugar se exponen las teorías que remiten a mecanismos internos, de naturaleza psicológica o biológica, en el análisis y comprensión de las diferentes manifestaciones de la conducta agresiva. Estas mismas teorías relegan a un segundo plano el papel del aprendizaje y, en algún sentido, marginan los aspectos socioculturales y situacionales que pueden influir en estos comportamientos.

1.3.1.1. Agresividad como tendencia innata

Dentro de esta corriente, los instintos son los motores que guían las conductas individuales. Entre éstas, la agresión se vincula al instinto de supervivencia de la especie. Son varias las aproximaciones que se han ocupado de este punto de vista, y algunas de ellas, con claras diferencias con respecto a sus predecesoras siguen aglutinando estudios, que tratan de mostrar el valor adaptativo de la agresión y, por tanto, su persistencia en el repertorio conductual humano.

a) Enfoque psicoanalítico

Freud vinculó la agresión a los dos instintos primarios del ser humano, el instinto de vida (*Eros*) y el instinto de muerte (*Thanatos*), ambos estrechamente relacionados. Aunque en un principio considera que la agresión es el producto de la represión del instinto de placer en el individuo (libido), más tarde vinculará la agresión con el instinto de muerte. La agresión sería el resultado de dirigir el instinto de muerte hacia el exterior, impidiendo la tendencia autodestructiva de la persona (Geen, 1998).

De esta manera, para el psicoanálisis la agresión es el mecanismo que mantiene el equilibrio entre los deseos de supervivencia y la tendencia destructiva, ya que permite canalizar la energía procedente del *thanatos*, y continuar con el desarrollo y preservación de la vida. Sus ideas básicas afirman que si la sociedad reprime la expresión de la agresividad innata del hombre, provoca su infelicidad y le lleva hasta su propia destrucción (Petersen y Davies, 1997).

Puesto que la agresión se entiende como inevitable y dado que los supuestos teóricos de Freud tan sólo permiten realizar una explicación tentativa de un determinado hecho una vez producido (Mummendey, 1990), este enfoque tiene un bajo nivel de influencia en la investigación actual.

b) Enfoque etológico

Al igual que el psicoanálisis, los etólogos analizan la agresión como una conducta innata e inevitable, aunque difieren al señalar el origen de la misma. Ambas teorías instintivas coinciden en utilizar el modelo hidráulico para explicar la producción y acumulación constante de energía agresiva en el organismo. Ahora bien, mientras que para el psicoanálisis sería ocasionada por la tensión intra-psíquica del individuo (deseo de vida vs deseo de muerte), para la etología esta energía sería el producto de un esquema bioquímicamente preprogramado (Vander Zander, 1990). La agresión es entendida como una conducta estable y constante, que necesita de su liberación paulatina antes de que se produzca una explosión difícil de controlar para el individuo. Para ello, los etólogos recomiendan canalizar la energía agresiva a través de formas aceptadas socialmente: participación en deportes, competencia a nivel laboral, social, etc.

Cuando la agresión se produce, ésta debe entenderse como la expresión de un mecanismo adaptativo, que ha sido desarrollado para promover la conservación de la especie (Lorenz, 1978). Es decir, cuando el individuo percibe que su supervivencia corre algún riesgo (necesidad de alimentación y reproducción) o su situación actual se ha puesto en peligro (defensa del territorio). La agresión, por tanto, estaría provocada por el impulso de lucha que sería el resultado de la presión selectiva de la especie (López, 2004).

Se ha criticado este enfoque porque no explica las diferencias grupales e individuales en la expresión de la conducta agresiva. Por ejemplo, la expresión de la agresividad mediante formulas sociales permitidas requiere de cierta competencia social para regular el uso de la agresión o, por el contrario, reprimirla. Sin duda, esa competencia social necesita del aprendizaje, incluso si se considera la agresión como una capacidad innata al ser humano (Geen, 2001). De igual manera, la teoría etológica y el resto de teorías instintivas fallan al explicar las diferencias entre hombres y mujeres. Aunque en un principio se argumentó que existirían algunas diferencias biológicas que provocasen una mayor expresión del instinto agresivo en el hombre que en la mujer, más tarde se reconocería que dicho “instinto” estaría moderado por la experiencia y el entorno cultural (Petersen y Davies, 1997).

c) Psicología Evolucionista

La psicología evolucionista sigue los pasos de las teorías instintivas clásicas, dado que enfatiza el peso de las variables biológicas en el desarrollo de la agresión y su valor adaptativo para quien la utiliza (Cairns, 1986). No obstante, a diferencia de la *Etología*, atiende al contexto social, entendiendo que éste es un poderoso regulador de la conducta y, por tanto, también de la agresión. De manera que, aún considerando la agresión como un mecanismo biológico, su utilización depende de circunstancias y características contextuales concretas, que hagan de la agresión una solución beneficiosa a problemas que surgen dentro de las interacciones personales: procurarse recursos, defensa ante un ataque, competición intrasexual, negociación de jerarquías, etc. (Buss y Schakelford, 1997).

Así pues, toda conducta humana es resultado tanto de mecanismos internos de la persona (disposiciones biológicas producto de la historia evolutiva), como de los *inputs externos* que desencadenan la activación de estos mecanismos. Esta sensibilidad contextual, junto al valor adaptativo de la conducta agresiva son claves a la hora de analizar sus diferentes manifestaciones, abandonando la idea de una expresión invariante y rígida, que proponen las teorías ya expuestas.

De hecho, actualmente, la teoría evolucionista constituye un importante marco desde el que se realizan diferentes tipos de investigaciones, buena parte de ellas relacionadas con el análisis de las diferencias por sexo en el uso de la agresión dentro de distintas culturas (Fry, 1998). Considerando, desde un punto de vista evolucionista, que la agresión es adaptativa y sirve a determinados objetivos, hombres y mujeres pueden actuar de forma agresiva. Los estudios desarrollados desde esta perspectiva muestran que los hombres son más agresivos que las mujeres (Hilton, Harris y Rice, 2000) y las diferencias en el uso de la agresión vienen dadas por un mayor uso de agresión directa entre los hombres y la utilización de más formas indirectas entre las mujeres (Hess y Hagen, 2006). La psicología evolucionista atribuye estos resultados al hecho de que hombres y mujeres se enfrentan a distintos problemas adaptativos y a un diferente análisis de costes-beneficios sobre la respuesta agresiva.

Desde este prisma, las mujeres utilizan en menor medida la agresión porque creen que los costes son mayores que los beneficios, lo que les habría llevado a desarrollar un nivel de inhibición más alto que a los hombres (Campbell, 2004). Junto a ello, ya que las mujeres perciben un mayor riesgo en el uso de la agresión, tienden a adoptar formas menos visibles como el ostracismo y los rumores, lo que no compromete su seguridad (Hess y Hagen, 2006).

Los desencadenantes contextuales que provocarían la respuesta agresiva también difieren de acuerdo al sexo. En el caso de los hombres están relacionados con la competencia intra-sexual para acceder al sexo o a una pareja sentimental, el mantenimiento o mejora del estatus, los celos sexuales, la defensa del honor, y el ejercicio del poder y el control (Buss y Shackelford, 1997). Los ataques sobre la reputación sexual, la defensa de la integridad de un amigo o familiar, y los celos hacia la pareja sentimental, representarían los desencadenantes de la agresión en las mujeres (Campbell, 2004).

Los argumentos de la psicología evolucionista han sido generalmente rechazados por el mayor peso que conceden a las variables evolutivas, en comparación con las socioculturales (Geen, 1998). Además, como ya comentara Lamberte, “los instintos tienden a explicarlo todo, pero predicen muy poco” (1989, 359). Ahora bien, en la actualidad, otras ramas de la psicología han comenzado a incluir estos modelos en el estudio de la agresión (Arias y Gaviria, 2006), ya que la psicología evolucionista no es ajena a la influencia del contexto como modulador de estos mecanismos.

1.3.1.2. Agresión y Biología

El hecho de que las teorías expuestas hasta el momento considerasen la agresión como un mecanismo innato, característico del reino animal y también de los seres humanos, obligó a centrar los esfuerzos investigadores en el análisis de las bases biológicas de la agresión. Desde esta perspectiva, el origen de la agresión se ha situado en la herencia genética, diferentes síndromes patológicos y procesos bioquímicos y hormonales.

La falta de sólidas evidencias que permitieran establecer unas fuertes conclusiones, y la irrupción del conductismo en el panorama psicológico, hicieron que parte de estos estudios se abandonaran en favor de aquéllos que proponían que toda conducta era aprendida, incluyendo la investigación sobre la agresión. Sin embargo, hoy en día nadie pone en duda que los aspectos biológicos contribuyen a la agresividad del individuo y, también, ayudan a determinar el tipo de magnitud de las respuestas ante las provocaciones situacionales (Geen, 2001).

a) Disposiciones genéticas

Considerando evidentes dificultades metodológicas, la investigación sobre la base genética de la agresión humana ha sido desarrollada a través de estudios con muestras de pares de gemelos monocigóticos (idénticos) y dicigóticos (no idénticos), dentro de un mismo ambiente

y con diferentes grupos de edad. Estos estudios parten de considerar la agresión como un rasgo sobre el que es necesario determinar el grado en que está influido por los genes o por el ambiente. La influencia genética viene determinada por la medida en que ese rasgo es compartido por los pares de gemelos, que comparten un mismo ambiente. Si los gemelos idénticos comparten ese mismo rasgo en un mayor porcentaje que los gemelos no idénticos, se considera que la agresión se encuentra más determinada por los genes, que por el ambiente. Es decir, se toma como evidencia para considerar su heredabilidad la existencia de una mayor correlación entre los pares idénticos (monocigóticos).

Aunque los estudios realizados varían en su definición de la conducta agresiva, la forma en que es cuantificada, los informadores que utilizan y la edad de los sujetos que componen la muestra, afirman que la agresión posee un componente hereditario.

Entre estos, Eley, Lichtenstein y Stevenson (1999) analizan la heredabilidad de la conducta antisocial agresiva y no agresiva en gemelos suecos de entre 7 y 9 años, y gemelos británicos de entre 8 y 16 años, a través de los informes proporcionados por 1.022 y 501 padres, respectivamente, para la muestra sueca y la muestra británica. Entre sus conclusiones aseveran que los síntomas de la conducta agresiva antisocial se hayan substancialmente más influidos por los factores genéticos que por el ambiente, mientras que en los síntomas de la conducta antisocial no agresiva es mayor la influencia del ambiente. De manera que las diferencias en las características agresivas de la conducta antisocial parecen tener una mayor base genética en ambos sexos, aunque señalan que esta puede ser modificada por el ambiente.

Atendiendo a otras dimensiones de la conducta agresiva, Brendgen et al. (2006), comparan la contribución de los genes y el ambiente a la agresión reactiva y proactiva desplegada por 172 pares de gemelos de 6 años de edad, utilizando como informadores a sus profesores. Entre sus conclusiones establecen que, tanto la agresión reactiva como la proactiva, están determinadas por factores ambientales, pero también por factores genéticos. Ahora bien, la influencia más importante en el uso de una u otra estrategia agresiva proviene de las experiencias vividas dentro del contexto social del individuo, siendo experiencias específicas para cada uno de los tipos de agresión. De esta manera, cuando un niño o niña actúa más en un sentido que en otro, lo hace influenciado por sus experiencias de socialización, más que por rasgos heredados.

Las limitaciones de estos estudios y, en general, en los estudios con gemelos, tienen que ver con el hecho de que ni los genes, ni las variables ambientales son explícitamente medidas. En realidad se estiman los efectos de unos y otros a través de su correlación entre los

gemelos, como se ha explicado con anterioridad, y este hecho dificulta conocer de forma precisa la medida en que la conducta agresiva es heredada.

b) Activación hormonal y neurotransmisores

El estudio de la testosterona y su relación con la agresión ha ocupado buena parte de los estudios y revisiones en torno a la influencia de los factores biológicos sobre la conducta agresiva. En concreto, la testosterona ha sido analizada en dos sentidos. Por un lado, se ha analizado su papel en el desarrollo de las estructuras corporales (ej. músculos, altura, etc.), y por otro lado, su rol como instigador de la agresión (Anderson y Huesmann, 2003). Actualmente, nadie pone en duda que la testosterona y también otras hormonas como los estrógenos y andrógenos, contribuyen a crear diferencias físicas entre las personas. Las diferencias físicas podrían ser un factor instigador de la agresión, por ejemplo, cuando el blanco es percibido como más débil. Pero si hablamos de una relación directa entre los niveles de testosterona y la conducta agresiva, las evidencias no son demasiado sólidas.

Los resultados han sido inconsistentes y los meta-análisis muestran que tan sólo hay una pequeña correlación entre ambas variables (Book et al., 2001; Ramírez, 2003), lo que no permite extraer conclusiones claras. De hecho, los resultados procedentes del meta-análisis de Book, Starzyk y Quinsey (2001), han sido recientemente cuestionados por la nueva exploración que Archer, Gram-Kevan y Davies (2005) han realizado sobre los mismos estudios del análisis original. Los primeros encontraron que la correlación entre agresión y testosterona era positiva, aunque pequeña ($r=.14$) y los segundos, aunque mantienen la dirección de la correlación, encuentran que es más reducida de lo que se sugirió en el meta-análisis original ($r=.08$). Otros resultados como la asociación entre testosterona y edad, y las correlaciones entre agresión y testosterona por sexo, también varían entre los dos análisis, aunque siguen incidiendo en la relación positiva entre ambas variables (Book y Quinsey, 2005), por pequeña que ésta sea.

A pesar de ello, no existen evidencias suficientes para establecer una clara conclusión con respecto al efecto de la testosterona sobre la conducta agresiva. No puede olvidarse que su relación también puede ser conceptualizada como recíproca: mientras el incremento de la testosterona puede intensificar la agresión, la conducta agresiva por sí misma también puede elevar los niveles de testosterona (Mazur & Booth, 1998).

Por otro lado, las investigaciones también se han preocupado por examinar el efecto que determinados neurotransmisores tienen sobre la conducta agresiva. Entre éstas, el estudio de los niveles de serotonina ha vuelto a cobrar importancia durante los últimos años (McEllistrem,

2004; Liu, 2004). Si bien, no todos los estudios han podido replicar los mismos resultados, sus conclusiones apuntan a que los bajos niveles de serotonina correlacionan con altos índices de agresión a lo largo del ciclo vital. De acuerdo con ello, jóvenes y adultos envueltos en repetidos actos de agresión y violencia, tienen dificultades para inhibir sus repuestas ante una provocación o estímulo agresivo, a consecuencia de un déficit de serotonina.

Junto a la genética y la actividad hormonal también se han estudiado otros factores biológicos, que pueden predisponer hacia la conducta agresiva. Entre estos estudios destacan los que relacionan la agresión con las asimetrías cerebrales, así como distintas disfunciones en la región pre-frontal (Rohlf y Ramírez, 2006). Por otro lado, también son consideradas las complicaciones durante el nacimiento y la influencia de deficiencias nutricionales, debido al impacto que ambas variables pueden tener sobre el desarrollo de las funciones cognitivas (Liu, 2004).

Cuadro 2. Agresión como componente innato y agresión como producto de la biología

	<i>Teorías</i>	<i>Explicación de la conducta agresiva</i>
Instintos	Enfoque Psicoanalítico	Las personas agreden en un intento por canalizar su instinto de auto-destrucción y con el objetivo de salvaguardar sus vidas de este instinto.
	Etología	Las personas son agresivas de forma natural y tienen que aprender modos para controlar sus tendencias agresivas.
	Psicología Evolucionista	La agresión es producto de la historia evolutiva del individuo que la ha mantenido en su repertorio conductual al constituir una solución beneficiosa para distintos problemas de origen social.
Biología	Disposiciones genéticas	La información codificada en los genes transmite de una generación a otra la conducta agresiva.
	Activación hormonal y neurotransmisores	Las diferencias de hombres y mujeres en los niveles hormonales y, también, déficit en algunos neurotransmisores podrían explicar las diferencias por género en la agresión. Disfunciones cerebrales y factores externos afectan al procesamiento de la información social, contribuyendo a una mayor elección de la respuesta agresiva ante las demandas del entorno.

Los estudios desde la perspectiva biológica son un ejemplo más de la naturaleza multidimensional de la agresión, a los que habrá que unir aquéllos que analizan los factores que desde el contexto social influyen en el individuo.

1.3.2.. Agresión como respuesta del individuo al medio

Una vez analizada la naturaleza biológica de la agresión, a continuación se revisan las teorías que explican cómo la cultura, la educación recibida y la interacción social influyen sobre la conducta agresiva.

1.3.2.1. Teoría del Aprendizaje Social

Entre los años 50 y 60, con el auge del conductismo, surge la Teoría del Aprendizaje Social como producto de los trabajos de Bandura y sus colaboradores. Sin negar la influencia de la biológica y de los factores mediadores (provocación, frustración) en la respuesta agresiva, esta teoría argumenta que la agresión se adquiere a través de la experiencia y, como toda conducta humana, es producto del aprendizaje del individuo. Las formas, frecuencia, situaciones que la evocan y los blancos a los que se dirige serían producto de este aprendizaje, mientras que los factores mediadores configuran las posibilidades del individuo de que la conducta adquirida pueda ser ejecutada (Bandura, 1984).

Los planteamientos de la Teoría del Aprendizaje Social resultan importantes no sólo porque ofrecen una posible respuesta a la adquisición de la conducta agresiva, sino porque también permiten explicar por qué la conducta se mantiene a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede realizarse de forma directa mediante ensayo-error, pero también a través de la observación de modelos y de la imitación. El mantenimiento de la agresión depende del reforzamiento directo de esa conducta y, en el caso del aprendizaje vicario, de las recompensas obtenidas por el modelo observado, que harán más o menos probable la imitación de la conducta.

Tanto la vida real, como la ficción (cine, televisión), proporcionan al individuo situaciones en las que se observan diversos actos de agresión. La observación de estas conductas y también las consecuencias para quiénes las realizan puede hacer creer que la agresión es buena ya que reporta beneficios para quién la utiliza, ya sean tangibles (conseguir un objeto que otra persona posee) o de una naturaleza más psicológica (obtener la atención de los demás). El observador obtiene dos tipos de información a través de este proceso de aprendizaje: la forma de agredir y las consecuencias de esta conducta (positivas o negativas). El contenido aprendido puede ser incluido dentro de su repertorio conductual y, posteriormente, ser utilizado. No obstante, es necesario considerar al menos cuatro factores a la hora de considerar el éxito o el fracaso del aprendizaje por modelado: 1) grado de similitud entre la situación en la que el modelo

fue observado y la situación actual; 2) grado de identificación entre el actor y el modelo; 3) éxito o fracaso del modelo (condicionamiento vicario); 4) tiempo de exposición al modelo (Björkqvist, 1997).

A pesar de que la Teoría del Aprendizaje Social ha pasado por diversas reformulaciones, y en la actualidad se encuentra vinculada a los modelos cognitivos, sus supuestos básicos siguen siendo desarrollados por la investigación en distintas muestras de niños, adolescentes y también adultos.

Algunos de estos estudios se han centrado en el análisis, en el uso y en el mantenimiento de la agresión de acuerdo a las expectativas y resultados de su utilización, para quien la despliega. En este sentido, Boldizar, Perry y Perry (1989), indican que los chicos y chicas catalogados como agresivos, en comparación con los no agresivos, concedían un gran valor a los resultados positivos de la agresión (ganar control sobre la víctima, recibir beneficios tangibles), y menos valor a los resultados negativos de la agresión (sufrimiento de la víctima, rechazo de los iguales, etc.). Aunque conocían los efectos negativos de la agresión, les concedían menor importancia que a los positivos, lo que contribuía a que siguieran utilizando la agresión en sus relaciones entre iguales. En la misma línea, aunque analizando las expectativas hacia los resultados de la agresión, Hall, Herzberger, Skowronski (1998), muestran que aquellos chicos y chicas que esperan que los resultados de la agresión les reporten algún tipo de recompensa, tienden a comportarse de manera agresiva en mayor medida, que aquéllos que no esperan una recompensa sino algún tipo de castigo. Recientemente, Tapper y Boulton (2005), estudiando el papel reforzador que cumplen las consecuencias de un acto agresivo en niños y niñas de primaria, encuentran que la agresión indirecta es reforzada de forma más positiva (a través del apoyo de los iguales), que la agresión directa. Este refuerzo puede estar potenciando el uso de estas estrategias en ambos sexos, ya que provoca menor rechazo entre los iguales que la agresión directa.

Las consecuencias de haber experimentado algún tipo de agresión y los resultados del modelado, también han sido objeto de investigación. En el primero de los casos, Aceves y Cookston (2007) muestran que los adolescentes que han sufrido algún tipo de acto violento son más proclives a cometer con posterioridad una acción violenta, en comparación con aquéllos que no habían sido víctimas de violencia. En relación con el modelado, Boeringer, Shehan y Akers (1991), analizan cómo algunas de las fraternidades universitarias reforzaban y exponían a los estudiantes a actitudes y modelos sexualmente agresivos, y cómo estos estudiantes habían protagonizado con posterioridad casos de coerción sexual contra otros estudiantes.

1.3.2.2. Medios de Comunicación y Agresión

Partiendo de los principios básicos del aprendizaje social y estrechamente vinculado a los modelos de procesamiento de la información, Huesmann (1986) desarrolla una teoría sobre la influencia de las imágenes agresivas en la conducta real, conocida como *Script Theory*.

De acuerdo con esta perspectiva, la conducta social está guiada por esquemas cognitivos creados a través de la experiencia del individuo y también mediante imágenes audiovisuales. Una vez almacenados en la memoria, estos esquemas guían la conducta. En relación con la agresión, la habitual exposición a programas con contenidos violentos enseña a niños y adolescentes hábitos y conductas que, posteriormente, pueden influir en su conducta y ser mantenidos en la edad adulta.

Bajo esta premisa, han sido muchas las investigaciones que han tratado de analizar el impacto sobre la conducta de los modelos agresivos mostrados en televisión, cine, etc. Aunque algunos estudios experimentales encuentran que la gente que ha visto películas agresivas tiene mayor tendencia a comportarse de forma agresiva, que aquellos que no las han visto (Wood, Wong y Chachere, 1991), no existen evidencias que permitan establecer una conclusión firme debido a los múltiples factores que pueden influir en esta relación. Análisis recientes sobre distintos tipos de conducta, tampoco apoyan una influencia directa. Entre estos, Savage (2004) analizando los estudios en torno a la relación entre el visionado de imágenes violentas y la agresión violenta o criminal, resalta la falta de resultados concluyentes. En el caso de la agresión indirecta, análisis sobre el contenido de la televisión británica (Coyne y Archer, 2004) y la conducta real de los adolescentes en ese país (Coyne et al., 2006), muestran que están más expuestos a la influencia de agresión indirecta en la televisión, que en su vida real.

1.3.2.3. Agresión como producto cultural

Los estudios transculturales han facilitado el conocimiento de diferencias en la conducta agresiva en distintas sociedades, poniendo en evidencia que la agresión también es promovida por normas sociales que pueden provocarla, justificarla e incluso hacerla aceptable (Martín-Baró, Blanco y De la Corte, 2003). Entre las teorías que incluyen factores sociales como desencadenantes de la agresión se encuentra la Teoría General de la Presión (*General Strain Theory*), desde la que la conducta agresiva se entiende como un producto cultural fruto de las características políticas y económicas de la sociedad.

La reformulación de esta teoría, realizada por Agnew (1992), indica que cuando alguien recibe un trato de inferioridad o es presionado dentro de las relaciones sociales, puede responder con enfado y desplegar conductas agresivas. Entre las presiones sociales que el individuo recibe, encontramos en primer lugar, las derivadas de su incapacidad para alcanzar metas valoradas de forma positiva: recursos económicos, estatus (vinculado a la demostración de la masculinidad en los hombres), y autonomía. Cuando las expectativas sobre estas metas entran en contradicción con los logros actuales, el sujeto puede utilizar la violencia como medio para lograrlas.

La segunda de las presiones hace referencia a la pérdida de un estímulo valorado positivamente. Entre estos, la muerte o ruptura de una relación con un ser querido puede provocar la agresión como un medio de prevenir, recuperar o buscar venganza ante aquello o aquél que provocó la pérdida.

Por último, la tercera de las presiones se refiere a la presentación de un estímulo negativo en forma de acontecimientos adversos, como sufrir abuso infantil, implicación en violencia interpersonal, etc.

Actualmente, esta teoría continúa recibiendo apoyo y atención desde la investigación empírica, sobre todo desde la criminología (Jang, 2007; Baron, 2007).

Cuadro 3. Agresión como respuesta del individuo al medio

<i>Teorías</i>	<i>Definición de la agresión</i>
Teoría del Aprendizaje Social	La agresión es producto de la experiencia del sujeto y de la observación de los modelos presentes en el medio social.
Teoría de los Guiones (Script Theory)	La conducta agresiva es alimentada y mantenida por las imágenes violentas presentes en los medios de comunicación.
Teoría General de la Presión	Las personas se comportan de forma agresiva como consecuencia de las tensiones presentes en las relaciones sociales, y que tienen su origen en las características sociales, políticas y económicas de una determinada cultura.

1.3.3. Agresión como producto de factores internos y externos al individuo

En el siguiente bloque se repasan algunas de las teorías clásicas de la agresión (*hipótesis frustración-agresión*) y perspectivas más recientes centradas en el análisis de la “cognición social” (*procesamiento de la información social*). Junto a ello, se examinan modelos que integran algunas de estas teorías en un intento por explicar los múltiples motivos de la

agresión. Su énfasis sobre distintos procesos cognitivos como mediadores de la conducta agresiva y la influencia de variables contextuales sobre estos procesos, han servido como criterio para su agrupación dentro de esta categoría.

1.3.3.1. Hipótesis frustración-agresión

La teoría propuesta por Dollard y colaboradores (1939), postula que la agresión es la consecuencia de la frustración. Entienden la frustración como el resultado del bloqueo de las metas que el sujeto desea conseguir, y la agresión como la respuesta fruto de la interferencia de esas metas. La conducta agresiva, por tanto, sería la consecuencia del impulso provocado por la frustración, producto de la contradicción entre los intereses del sujeto y las demandas del entorno.

Entre las objeciones a esta hipótesis nos encontramos con la dificultad para comprobar empíricamente la relación entre agresión y frustración, así como el hecho de que la frustración no siempre adopta la forma de la agresión (ej. puede derivar en depresión), y la agresión no siempre está producida por la frustración (ej. agresión fría o instrumental) (Björkqvist, 1997).

A pesar de las críticas, tuvieron que pasar 50 años para que la hipótesis de la frustración y agresión fuera reformulada de la mano de Leonard Berkowitz (1989). Desde su reformulación, mantiene que la frustración puede crear la disposición para actuar de forma agresiva, lo que la convierte en uno de los múltiples acontecimientos aversivos, que pueden producir un afecto negativo en el sujeto y provocar una respuesta agresiva.

Entre los efectos negativos que pueden provocar inclinaciones agresivas, encontramos la tristeza, la depresión o la irritabilidad, que también facilitan la aparición de la cólera antes de que se produzca cualquier acción. La frustración debe entenderse como un evento aversivo que puede generar ese afecto negativo y, por tanto, inclinaciones agresivas en el individuo. Esta relación podría producirse cuando la frustración es el resultado del fracaso no previsto en la obtención de algo que el sujeto desea.

Al igual que la hipótesis de la frustración-agresión, su reformulación ha sido utilizada para explicar la agresión hostil o reactiva, ya que a partir de ella se analiza cómo los afectos negativos producidos por determinados acontecimientos aversivos (frustración, provocación, condiciones ambientales, etc.) estimulan ideas, recuerdos, respuestas motoras y fisiológicas, así como reacciones de ira y miedo, que pueden desencadenar la agresión.

Entre los estudios que examinan la hipótesis de Berkowitz es interesante la investigación de Dill y Anderson (1995). En este estudio experimental los participantes realizan

una tarea de papiroflexia siguiendo las instrucciones verbales del experimentador. Éste trabaja a una velocidad tan rápida, que hace difícil que los participantes puedan completar la actividad. En un determinado momento uno de los dos participantes que trabajan en la tarea (en realidad, otro investigador) interrumpe la tarea y pide al experimentador que vaya más despacio. Éste reacciona de tres formas distintas, dependiendo de la condición experimental a la que ha sido asignado el sujeto. Respuesta injustificada: el experimentador argumenta que debe ir rápido porque en breve su pareja vendrá a recogerle. Respuesta justificada: el experimentador argumenta que hay otras personas esperando y le han pedido que acabe cuanto antes. Respuesta control: el experimentador pide disculpas porque no se ha dado cuenta de lo rápido que iba. Los resultados del estudio muestran que la frustración surgida ante una acción justificada del experimentador provoca menos agresión hostil que aquella que se produce a raíz de una conducta no justificada por parte de éste. Además, cualquier tipo de frustración suscitada produce mayor agresión hostil, que la que surge de una situación en la que no se promueve la frustración.

1.3.3.2. Teorías socio-cognitivas: modelo del procesamiento de la información

Aunque son muchas las teorías que se sitúan dentro de un marco socio-cognitivo, se incide en el modelo de procesamiento de la información social debido a su utilidad en el estudio del desarrollo y el mantenimiento de la conducta agresiva en niños y adolescentes.

De acuerdo con la aproximación socio-cognitiva, la experiencia directa o la observación de modelos asegura a las personas pautas de conducta para distintas situaciones de interacción, como ya indicara la Teoría del Aprendizaje Social. Estas pautas representan los esquemas cognitivos con los que el sujeto cuenta dentro de su repertorio conductual, que serán activados de acuerdo a las señales sociales presentes en la situación, ofreciendo claves al sujeto para saber como comportarse. Así pues, la adaptación de nuestra respuesta a la situación social concreta, depende del procesamiento que se realiza sobre esa información social.

De acuerdo con ello, la conducta personal está en función de diferentes etapas que guían el procesamiento de la información. En la reciente revisión del modelo expuesto por Dodge (Crick y Dodge, 1994), se exponen los cinco pasos cognitivos que intervienen en la conducta del sujeto: codificación de los estímulos sociales, interpretación de estos estímulos, formulación de un objetivo que guiará la interacción, búsqueda de respuestas al objetivo propuesto, realización de la respuesta elegida.

Aunque, claramente, las personas se aproximan a las situaciones sociales con diferentes experiencias previas y también distintos objetivos, este modelo está interesado en las diferencias con respecto a las habilidades de procesamiento y el papel que éstas ejercen en la agresión.

De hecho, diferentes investigaciones han mostrado que los niños y niñas agresivos tienen algún déficit en estas habilidades, incurriendo en un sesgo atributivo, que parece estar relacionado con su conducta agresiva (Dodge y Crick, 1990).

Estudios que analizan esta relación en niños y niñas agresivos, de forma directa o indirecta, encuentran que éstos tienden a realizar atribuciones hostiles sobre los otros, incluso cuando el daño percibido no es intencional. Esta tendencia les predispone a responder de forma agresiva (Crick, 1995; Crick y Werner, 1999; Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002). El hecho de que estos sujetos reaccionen agresivamente ante estímulos que interpretan como provocadores, no quiere decir que no posean otra respuesta ante el conflicto interpersonal, sino que la falta de tiempo para realizar un correcto análisis de costes-beneficios y la fuerza de la costumbre, también intervienen en la elección de la respuesta agresiva. La afirmación de que la relación entre agresión y competencia social es recíproca (Geen, 1998), sirve para entender mejor las implicaciones del modelo de procesamiento de la información.

1.3.3.3. El modelo general de agresión

Este modelo trata de ofrecer un marco en el que integrar las principales teorías sobre la agresión, con especial importancia de las teorías socio-cognitivas y el aprendizaje social, incluyendo variables situacionales, personales y biológicas en el análisis de la conducta agresiva (Anderson y Bushman, 2002).

Se parte del hecho de que toda conducta social, incluida la agresión, posee una fuerte base cognitiva, lo que está relacionado con la interpretación que el individuo realiza de las señales sociales y de la conducta que adopta ante ésta, tal y como ocurre en el modelo de procesamiento de la información.

Las distintas situaciones sociales van creando en el sujeto una serie de esquemas de conocimiento, que guiarán al sujeto a través de las nuevas experiencias y también influirán en la interpretación y respuesta conductual, dentro del contexto social del individuo. Por tanto, estos esquemas cognitivos poseen una fuerte conexión con los estados afectivos y son las pautas de conducta y creencias del sujeto.

El modelo establece que la respuesta del sujeto a las situaciones sociales depende de los factores situacionales, así como de las estructuras que ha adquirido y que utiliza de forma

habitual (Anderson y Carnagey, 2004). La utilización de la agresión, en principio, está desencadenada por la interpretación que el sujeto hace de las señales del contexto. Si el sujeto valora la agresión como adecuada a la interacción que se ha producido y, además, alcanza los objetivos que se había propuesto con su utilización, aumenta el riesgo de que se traslade a otras situaciones que reúnan los mismos estímulos ambientales y de ahí a otros contextos.

De modo, que el desarrollo de la agresividad dentro de este modelo sería el resultado de las experiencias de aprendizaje que predisponen al individuo a comportarse de forma agresiva o violenta en diferentes situaciones. Cuando la respuesta agresiva se convierte en habitual puede volverse automática, de manera que los procesos de percepción, evaluación y toma de decisiones son anulados por el hábito, provocando que el sujeto no considere si la agresión es la respuesta más adecuada a la situación social.

En opinión de sus autores (Anderson y Carnagey, 2004, 178), este modelo: 1) clarifica cómo las variables situacionales o personales producen más o menos agresión; 2) permite conocer la especificidad o generalización a distintas situaciones de patrones agresivos o no agresivos; 3) proporciona la base para construir intervenciones dirigidas a prevenir el desarrollo de tendencias agresivas inapropiadas o cambiarlas una vez que se han desarrollado.

Cuadro 4. Agresión como producto de factores internos y externos al individuo

<i>Teorías</i>	<i>Definición de la conducta agresiva</i>
Hipótesis Frustración-Agresión	La agresión es el impulso provocado por la frustración derivada de la contradicción entre los intereses del sujeto y las demandas del entorno.
Teoría Neosociacionista Cognitiva (Berkowitz, 1993)	La agresión es la respuesta del individuo ante el efecto negativo creado en el individuo por algún tipo de estímulo adverso.
Modelo del Procesamiento de la Información	La agresión es la respuesta a la mayor atención de las claves agresivas del entorno, la interpretación hostil de las intenciones de otros y la limitada generación de respuestas alternativas ante situaciones sociales específicas.
Modelo General de Agresión	Las experiencias de aprendizaje introducen la agresión en el repertorio conductual del individuo a modo de esquema de conocimiento. La utilización de este esquema en diversas situaciones favorece su automatización y dificulta los procesos de percepción, evaluación y toma de decisiones lo que facilita la generación de la respuesta agresiva.

2. Acoso escolar en la adolescencia: líneas de investigación y evidencia empírica

En los últimos años, determinados casos de violencia extrema informados por los medios de comunicación a nivel global, han acrecentado la alarma social en torno a un posible aumento de las conductas delictivas dentro de los centros escolares. Estos casos han contribuido a que políticos y legisladores hayan incluido entre las prioridades de su agenda la necesidad de atender al problema de la violencia escolar. Sin embargo, tal y como demuestran los crecientes esfuerzos investigadores sobre estas conductas, la espectacularidad de algunos de estos acontecimientos y la gravedad de sus consecuencias, en términos de muertes, han provocado que otras formas de conducta agresiva, más habituales en el recinto escolar, hayan recibido una menor atención en comparación con aquellos casos más extremos y raros, como las masacres escolares (Debarbieux, 2006; Eisenbraun, 2007; Slee, 2006).

En este apartado, se explora la investigación en torno al acoso escolar como una forma de agresión más frecuente, aunque de menor intensidad que los incidentes de violencia más graves, haciendo especial hincapié en la descripción de este tipo de conductas, la frecuencia encontrada en la investigación internacional y nacional, las formas que éstas adoptan, las características de sus protagonistas y, también, las consecuencias para aquéllos que la sufren y para quiénes las llevan a cabo dentro de los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Este trabajo, por tanto, analiza el acoso que se produce entre los estudiantes, sin negar la importancia de aquellas otras manifestaciones que tienen lugar entre estudiantes y profesores o, también, las que se producen entre profesores u otros miembros de la comunidad educativa.

2.1. Agresión y violencia entre escolares

El instituto, así como cualquier centro escolar, es el marco donde los adolescentes mantienen relaciones con sus iguales. Las relaciones en este contexto son cruciales para la vida social del joven, en las que “el otro” (compañero/a) se convierte en confidente, aliado, fuente de apoyo ante situaciones de estrés. Estas relaciones también se han de tener en cuenta como el vínculo hacia otras amistades, configurando así su red social (Orlandini y Fernández, 2001). Los iguales, por tanto, son una fuerza socializadora básica en el desarrollo personal y emocional del adolescente, tal y como lo fueron cuando se encontraban en otras etapas del sistema educativo. Sin embargo, para algunos adolescentes estas relaciones se convierten en problemáticas

cuando se producen situaciones de rechazo e, incluso, se sufre el maltrato de otros estudiantes (Olweus, 1993). Estas relaciones dañinas se han incluido dentro de lo que se ha denominado “violencia escolar”.

La violencia escolar es entendida como “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” (Sanmartín, 2006, 27). Tradicionalmente cuando se ha hablado de las modalidades que adopta se han mencionado la disrupción en las aulas, los conflictos entre estudiantes y profesores y las conductas de vandalismo dirigidas a dañar a la propia institución (Bastche y Knoff, 1994). Sin duda, la inclusión de estas conductas dentro de ese concepto más amplio se debe a que son manifestaciones visibles para la comunidad educativa, fáciles de observar y documentar. De hecho, estas formas de violencia escolar proporcionan indicadores de prevalencia más claros que otras conductas menos visibles y cuantificables. Indicadores que las administraciones educativas pueden utilizar para implementar soluciones y aplicar métodos de prevención e intervención.

No obstante, en las últimas décadas se ha producido un creciente interés por aquellas formas de agresión por las que cualquier miembro de la comunidad educativa, aunque especialmente los estudiantes, sufren algún tipo de daño físico, verbal o psicológico a manos de uno o varios compañeros. No se trata de un conflicto entre iguales, sino de una forma recurrente de agresión injustificada, que en muchos casos escapa a los ojos de padres y educadores (Ortega, 2006; Requena, 2000).

2.2. Acoso escolar: Conceptualización

Desde la publicación del libro “Aggression in the schools” (Olweus, 1978), el acoso escolar o “bullying” se ha convertido en un núcleo prioritario de la investigación sobre los diferentes subtipos de agresión. Sin embargo, a pesar de haber transcurrido tres décadas en el estudio de los factores asociados a su manifestación, y de la puesta en marcha de medidas que reduzcan su prevalencia y sus consecuencias, no se ha alcanzado un consenso unánime sobre la definición de esta problemática.

A pesar de ello, la mayoría de autores definen el acoso escolar como un subtipo de conducta agresiva, repetida en el tiempo, que se produce dentro de una relación caracterizada por la ambivalencia de poder entre los implicados, y en la que la víctima encuentra dificultades para defenderse a sí mismo (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Ortega y Monks, 2006; Rigby,

2003; Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002). De forma más resumida, se entiende el acoso escolar como un abuso sistemático de poder (Smith y Sharp, 1994).

Generalmente, las investigaciones incluyen los siguientes elementos en sus definiciones del acoso escolar:

1. Los implicados en el acoso mantienen una relación de poder desigual. Específicamente el acoso escolar es producto de una situación en la que el agresor asevera su mayor poder interpersonal a través de la agresión (Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, y Jiang, 2006). Poder que puede provenir de ciertas características personales, como mayor tamaño, fuerza o edad (Olweus, 1993), un mayor conocimiento de las vulnerabilidades de otros compañeros (Sutton, Smith y Swettenham, 1999), o un mayor estatus o popularidad entre el grupo de iguales (Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000).
2. Típicamente se define el acoso como una acción deliberada y sistemática (Elinoff, Chafoueleas y Sassu, 2004). Este aspecto implica que la agresión es de naturaleza hostil, ya que suele dirigirse a causar miedo, dolor o algún tipo de daño a la víctima, aunque es habitual que existan otros objetivos más allá del daño a la víctima como puede ser buscar la aprobación del grupo o aseverar un determinado estatus en el grupo de iguales (Espelage y Swearer, 2003).
3. El acoso escolar está caracterizado por la repetición durante un periodo prolongado en el tiempo, lo que excluye las acciones negativas puntuales (Yates y Smith, 1989). A pesar de ello, no todos los autores piensan que la conducta agresiva tenga que ser regular y repetida para ser considerada como acoso escolar (Stephenson y Smith, 1989). Las revisiones realizadas en torno a la investigación del acoso explican que no existe un acuerdo sobre la frecuencia o duración de estas conductas, tanto en las definiciones como en los instrumentos utilizados para su medición (Sanmartín, 2006).
4. El acoso escolar suele ser perpetrado por un alumno, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y no ha provocado esta agresión (Smith y Brain, 2000). En este sentido, las víctimas han sido descritas como sumisas y poco tendentes a reaccionar de forma agresiva a los ataques de sus acosadores (Perry, Williard y Perry, 1990, citado en Salmivalli y Nieminen, 2002).

5. Las relaciones que se producen dentro del acoso escolar suponen un esquema de dominio-sumisión por el que la víctima es controlada, atemorizada y dominada por su agresor o agresores (Díaz-Aguado, 2005; Ortega y Monks, 2006).
6. El hecho de que el acoso escolar haya sido definido como un tipo de agresión dirigida a un determinado objetivo, realizada en ausencia de provocación más que en respuesta a las acciones de otros, ha contribuido a que éste sea conceptualizado como una forma de agresión proactiva y no reactiva. Sin embargo, la investigación en torno a aquellos estudiantes que provocan o irritan a sus hostigadores (Swearer y Doll, 2001; Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Taylor, Yu y Simona-Morton, 2001) o que utilizan la agresión en respuesta a ataques previos (Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996), y el hecho de que no todos los agresores y víctimas muestran una conducta estable en estas dinámicas (Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp y Haselager, 2007), plantean dudas sobre la consideración del acoso escolar como un tipo de agresión preponderantemente proactiva. Diferentes estudios han concluido que el acoso escolar puede ser de naturaleza reactiva y proactiva, lo que depende del rol desempeñado (agresores, víctimas o agresores/víctimas) y de la edad de los sujetos (Salmivalli y Nieminen, 2002; Roland e Idsoe, 2001).
7. La conducta agresiva se produce dentro de grupos sociales con los que ambos implicados están familiarizados (Greene, 2000, Ortega y Monks, 2006). El acoso escolar tiene lugar en un contexto en el que agresores y víctimas emplean buena parte de su tiempo, y en el que se relacionan con personas con las que comparten diferentes espacios.
8. A estos criterios, Smith y Brain (2000), añaden dos aspectos esenciales para entender la naturaleza del acoso escolar. De un lado, el miedo de la víctima a hablar de su situación, y del otro, la existencia de una serie de consecuencias para los implicados, como el bajo autoconcepto y depresión en las víctimas.
9. Por último, debe entenderse el acoso escolar como una conducta colectiva, ya que aunque los agresores pueden ser un individuo o un grupo de ellos, otras personas actúan como observadores apoyando o ignorando la situación, mientras que también hay alumnos que tratan de defender a la víctima (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996; Goossens, Olthof, y Dekker, 2006).

Con independencia de la naturaleza reactiva o proactiva de la agresión, siguiendo a Smith (1999), se ha definido el acoso escolar como una situación en la que uno o varios estudiantes toman como objeto de su agresión a otro alumno y, lo someten, por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, amenazas o aislamiento. No se ha considerado acoso cuando alguien se mete con otro de forma amistosa, y tampoco cuando estudiantes discuten o pelean en una única ocasión, o no existe un desequilibrio de poder entre las partes. No obstante, se ha considerado la existencia de un tercer grupo de estudiantes que se ve involucrado como agresor y como víctima dentro de las dinámicas de acoso escolar. En la Figura 2 se recogen de forma esquemática las características de este tipo de agresión.

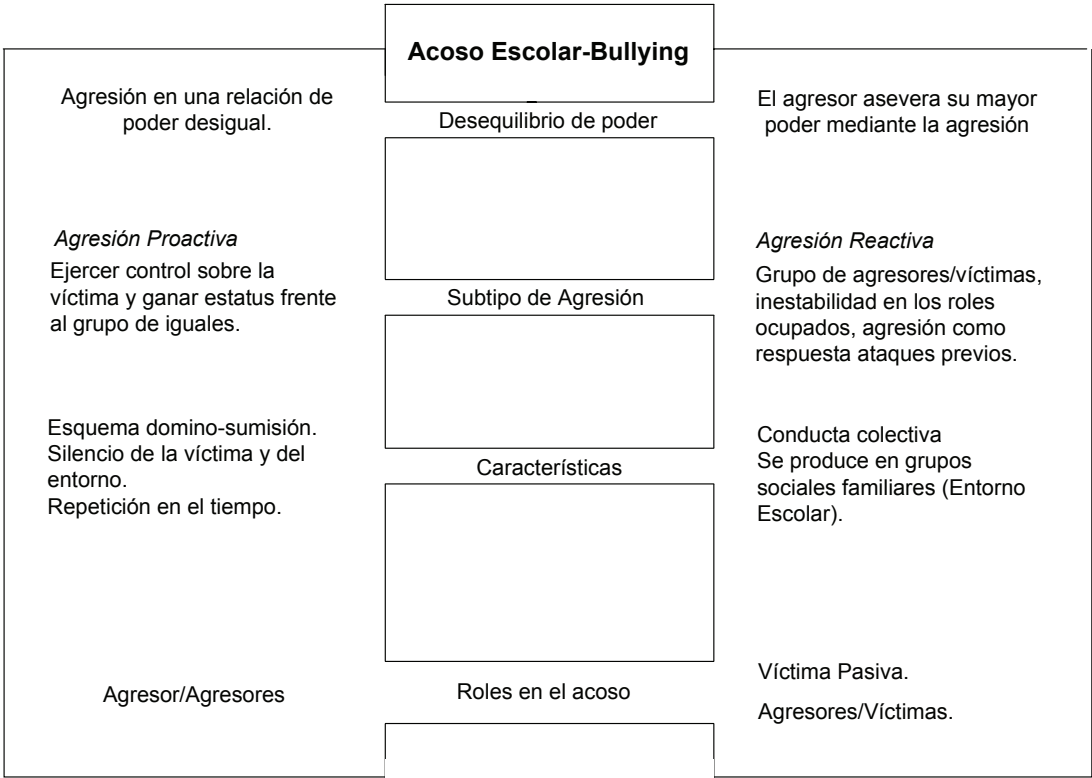


Figura 2. Descriptores del Acoso Escolar

2.3. Formas de Acoso Escolar

El acoso escolar, como otros tipos de agresión, ha sido clasificado de acuerdo a su naturaleza física, verbal o relacional, y con respecto a lo explícito o implícito de la agresión: conducta directa vs. indirecta. Smith (2007) clasifica los principales tipos de acoso escolar conforme a estas dos dimensiones, tal y como se refleja en la Cuadro 5. Las agresiones físicas incluyen golpes, patadas, empujones y, también, el robo o rotura de las pertenencias de la

víctima. La agresión verbal incluye burlas, provocaciones y amenazas. Concretamente, estas conductas se producen dentro de una dinámica de confrontación directa entre el agresor y la víctima. Posteriormente, el concepto de acoso escolar también ha incluido comportamientos indirectos (la agresión no se produce cara a cara), algunos de los cuales se dirigen a dañar, no tanto a la víctima de forma directa, como a sus relaciones dentro del grupo de iguales (exclusión, ostracismo).

Cuadro 5. Principales formas de acoso escolar

<i>Naturaleza y dirección del acoso escolar</i>	<i>Conductas</i>
<i>Agresión física directa</i>	Pegar, empujar, golpear.
<i>Agresión física indirecta</i>	Esconder, romper o robar cosas
<i>Agresión Verbal Directa</i>	Insultar, amenazar, reírse de alguien
<i>Agresión Verbal Indirecta</i>	Hablar mal de otro a sus espaldas Extender Rumores
<i>Exclusión Social</i>	Ignorar No dejar participar a alguien en una actividad

En los últimos años ha surgido una nueva forma de acoso escolar, conocido como “*cyberbullying*”, que recurre a las nuevas tecnologías y sus diferentes recursos electrónicos como vehículo para la agresión (Li, 2006). El “*cyberbullying*” consiste en la utilización de diferentes medios informáticos como plataforma de una conducta intencional, repetida y hostil que un individuo o grupo de ellos realiza para hacer daño a otros (Besley, 2004, citado en Keith y Martín, 2005). Esta conducta agresiva puede llevarse a cabo a través de mensajes de texto, llamadas telefónicas ofensivas, envío de correos electrónicos amenazantes, conversaciones en salas de chat, etc. Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) expresan la necesidad de considerar este tipo de acoso en relación con el resto de formas antes descritas, entendiendo que la manifestación de cualquiera de ellas forma parte de un mismo fenómeno general.

Por último, también recientemente se ha hablado de otra forma de acoso escolar, conocida como “*sexual bullying*”, en relación con el comportamiento socio-sexual de los adolescentes (Duncan, 1998). Este término hace referencia al conjunto de comportamientos que adquieren tintes agresivos, como reflejo de los conflictos entre los géneros situados en la búsqueda de una identidad sexual deseada. El rango de comportamientos dentro de esta forma de acoso escolar incluye la agresión verbal con claros tintes sexuales, la desvalorización del desempeño sexual, la ridiculización de la apariencia física, los rumores sobre la reputación sexual y las conductas de abuso sexual (Duncan, 1999). Se trata, por tanto, de una agresión

física, verbal o relacional que utiliza contenidos relacionados con la sexualidad para infligir algún tipo de daño (Shute, Owens y Slee, 2008).

2.4. Prevalencia del acoso escolar en los centros escolares

De acuerdo con el estudio realizado en España, Austria, Francia y Hungría con estudiantes de una media de edad aproximada de 14 años (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007), alrededor de la mitad del alumnado encuestado había participado en conductas de intimidación que implicaban insultos, malas palabras en clase o peleas. Sin embargo, mientras el mencionado estudio informa de una elevada prevalencia de estas conductas, otras investigaciones indican que, aunque habituales, su prevalencia no es tan elevada (Ortega y Mora-Merchán, 2000), por lo que establecer comparaciones a nivel internacional o nacional entre un estudio y otro no es una tarea sencilla. A las diferencias contextuales y culturales hay que añadir aquellas que se derivan del uso de diferentes conceptos de acoso escolar, diferentes instrumentos de medida utilizados, y otros aspectos que varían de una investigación a otra: frecuencia con que deben producirse las agresiones para considerarlas una situación de acoso, período del curso escolar en que se procede a la recolección de datos, características sociodemográficas de la muestra seleccionada, etc.

A pesar de estas diferencias, se han encontrado evidencias de la existencia de estas conductas repetitivas de agresión de estudiantes con mayor poder sobre compañeros más débiles en América, África, Europa y Asia. Tomados en conjunto, los informes sobre su prevalencia elaborados por distintos países permiten establecer algunas generalizaciones. Los datos recogidos parecen mostrar que entre un 5% y un 20% de estudiantes sufren el acoso de sus compañeros, mientras que los estudiantes que ejercen este acoso se situarían entre un 2% y un 20%. Más difícil es establecer alguna generalización sobre aquellos estudiantes que ocupan el rol de agresor y, también, de víctima (agresor/víctima) considerando que la investigación muestra mayor variabilidad en los datos sobre su prevalencia (Smith, 2007).

Específicamente, los estudios realizados en Noruega mostraron que algo más del 17% de participantes de una muestra de 130.000 estudiantes entre los 7 y los 16 años sufrían este problema como agresores (7%), víctimas (9%) o agresor/víctima (1,6%) (Olweus, 1993). En Inglaterra, Whitney y Smith (1993) realizaron un estudio con 2.600 estudiantes de Primaria y 4.100 estudiantes de secundaria. Los resultados revelaron que el 27 % de los estudiantes de primaria eran acosados “alguna vez” o de forma más frecuente (un 10% era agredido al menos una vez a la semana o más). Los agresores en los centros de Primaria representaban el 12 %

(4% informaba de agresión a otros una vez a la semana o de forma más frecuente). En secundaria el 10% de los estudiantes era agredido alguna vez o más y, de ese porcentaje, el 4% lo era una vez a la semana o más. Los agresores representaban un 6%, y un 1% agredía a otros estudiantes de forma muy frecuente.

Otras investigaciones ofrecen porcentajes más elevados. En Australia, donde se realizó una investigación con más de 8.500 estudiantes, se encontró que el 20% de los hombres y el 18% de las mujeres entre los 8 y los 17 años eran intimidados semanalmente (Rigby y Slee, 1999). El estudio nacional llevado a cabo en Japón con 9.420 estudiantes de primaria y secundaria mostraba que el 21,2% de los estudiantes de primaria habían experimentado algún tipo de acoso, mientras que en los primeros cursos de secundaria las víctimas representaban un 13,2%, porcentaje que se reducía a 3,9% en los últimos cursos de secundaria. Los porcentajes sobre el rol de agresor fueron de 25,5% en las escuelas de primaria, 20,3% en los primeros cursos de secundaria y 6,1% en los últimos cursos (Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999). Por otro lado, en Estados Unidos, el estudio de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt (2001), con una muestra de 15.686 estudiantes de los 11 a los 16 años, informaba que el 29.9% de los alumnos afirmaba estar envuelto en el acoso escolar de forma frecuente, con un 13% de agresores, 10.6% de víctimas y un 6.3% como agresor/víctima. Recientemente, los resultados del estudio desarrollado en centros educativos portugueses con una muestra de 4.092 estudiantes de entre 10 y 12 años comunicaban que cerca del 20% de la muestra había sido acosado al menos tres veces en el último trimestre. Durante el mismo periodo de tiempo, el 16% de los estudiantes declaraba haber acosado a sus compañeros (Pereira, Mendonça, Neto, Valente y Smith, 2004).

En España, el estudio conducido en Andalucía por Ortega y Angulo (1998) con 2.828 estudiantes de secundaria encontró que el 3,5% de los estudiantes habían sido víctimas frecuentes del acoso de sus compañeros. En un estudio posterior con 859 estudiantes de entre 12 y 16 años informaron que el 1,6% se describía como víctima de ese acoso continuado, un 1,4% como agresores, y un 15,3% de estudiantes formaba parte de la categoría agresor/víctima (Ortega y Mora-Merchán, 1999). A escala nacional, el informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000) expresaba que el 30% de estudiantes de enseñanza secundaria habían sido víctimas esporádicas de algún tipo de agresión, y casi un 6 % víctimas de una forma continuada y habitual. Por el contrario, el 5% informaba de ser responsable del acoso a otros compañeros. Más recientemente, el informe publicado por el Centro Reina Sofía con estudiantes de 12 a 16 años (Serrano e Iborra, 2005) encuentra que de entre los 800 encuestados, el 2,5% es víctima del acoso escolar, mientras que el 5% es perpetrador de ese acoso. En un estudio

conducido en Valladolid con 496 estudiantes de 12 a 16 años, Áviles y Monjas (2005) encuentran que el 5,7% de los participantes es víctima de acoso de sus compañeros y el 5,9% el responsable de dicho acoso. Por su parte, Oñate y Piñuel (2006) en el Informe Cisneros sobre Acoso y Violencia Escolar informan que de los 24.990 alumnos de 2º de Primaria a 1º de Bachillerato a los que les preguntaron sobre las posibles formas de acoso y violencia recibidas en contexto escolar, el 21,10% indicaba ser víctima de un acoso esporádico, el 17,40% de un acoso intenso, y el 5,8% de un acoso muy intenso. El último informe del Defensor del Pueblo (2007) estima que el porcentaje de acoso escolar en las aulas españolas es menor al encontrado en el informe de 2000. Los datos de este informe presentan porcentajes de acuerdo al tipo de agresión sufrida o perpetrada y no un porcentaje de acuerdo al número de agresores o víctimas. De un modo general, entre los 3.000 estudiantes encuestados, la agresión verbal sigue constituyendo la forma de acoso más frecuente, seguida de la agresión física indirecta, la exclusión, las amenazas, la agresión física directa y el acoso sexual.

Aunque la prevalencia del acoso escolar varía según el estudio analizado, este tipo de agresión sigue siendo usual en los centros escolares. Resulta, por tanto, de vital importancia realizar esfuerzos investigadores que informen sobre la realidad de nuestros centros, sobre todo si consideramos que muchas de las formas que adopta esta problemática no son visibles a los ojos de los profesionales y de las familias.

2.5. Edad y Acoso Escolar

El acoso escolar no es uniforme a lo largo de toda la escolaridad, ya que su manifestación difiere de acuerdo a la edad de los implicados. En general, la investigación coincide en señalar que el índice de victimización es menor cuanto mayor es la edad de los implicados (Salmivalli, 2002). De este modo, las tasas de victimización son más elevadas durante la educación primaria, produciéndose un incremento durante los años de transición entre la escuela primaria y la educación secundaria obligatoria (11-13 años). Parece que este hecho está relacionado con la búsqueda de una adecuada posición social y la aceptación de los compañeros en el nuevo contexto escolar (Eslea y Rees, 2001; Espelage, Bosworth y Simon, 2001; Pellegrini, 2001). Los datos muestran un declive paulatino en el número de casos de acoso en los últimos cursos de secundaria y en los años de bachillerato (Glover, Gough, Johnson, y Cartwright, 2000; Seals y Young, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 1999). Por el contrario, aunque muchos de los estudiantes que han sido acosadores en los primeros cursos escolares dejan de serlo en cursos más avanzados (Scholte et al., 2007), muchos otros estudiantes persisten en su rol como agresores, aunque las formas de agresión cambian con el tiempo (Solberg y Olweus,

2003; Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz, 2005). La tendencia general indica que la proporción de estudiantes que utilizan la agresión física directa se reduce a medida que aumenta la edad y se desarrollan nuevas habilidades verbales y sociales. Sin embargo, frente a una progresiva disminución de formas de acoso físico, aparecen nuevas formas como la exclusión, produciéndose un aumento de la agresión verbal e indirecta (Craig y Pepler, 2003; Berstein y Watson, 1997).

Con respecto a las diferencias de edad entre agresores y víctimas, la investigación parece indicar que los agresores tienden a acosar a estudiantes de la misma edad, y que comparten el mismo nivel educativo (O'Moore, Kirkham y Smith, 1997; Seals y Young, 2003).

2.6. Características de los implicados en el acoso escolar

Los datos sobre la prevalencia del acoso escolar nos informan principalmente de dos figuras: agresor y víctima. Sin embargo, también es habitual que en los estudios aparezca un tercer grupo de estudiantes que participan tanto del rol de agresor como del rol de víctima. La investigación ha tratado de establecer perfiles de los tres grupos, a través del estudio de sus características personales, conductuales y socio-familiares.

En general, los agresores son descritos como más impulsivos, agresivos, dominantes y fuertes que sus víctimas (Olweus, 1993). A nivel personal se les atribuye un carácter hostil y una baja tolerancia a la frustración (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999), aunque otros estudios describen al acosador como seguro y con un bajo nivel de ansiedad (Cerezo, 2001). A nivel interpersonal los agresores tienden a ser rechazados por sus iguales, aunque algunos se encuentran bien integrados en sus grupos, manteniendo un alto estatus y popularidad (Smith, 2007; Xie et al., 2002). Otro aspecto señalado en las revisiones sobre las características de los agresores es su bajo ajuste escolar. Aunque a la mayoría no les gusta acudir a sus centros escolares, no todos los acosadores presentan un rendimiento académico bajo (Ma, Stewin y Mah, 2001).

De esta forma parecen configurarse dos tipos de perfiles dentro del rol de agresor. Por un lado, aquellos que conservan una buena posición dentro del grupo de iguales, poseen una alta inteligencia social y habilidades interpersonales que, usadas para fines antisociales, les permiten manipular a las víctimas y a quienes colaboran o ayudan en la agresión, sin necesidad de involucrarse de forma directa (Sutton et al., 1999; Garandeau y Cillessen, 2006). Por otro lado, nos encontraríamos con el grupo que se caracteriza por su temperamento impulsivo, una

menor integración, y una tendencia a realizar atribuciones hostiles a las intenciones de los otros. Este tipo de agresores se involucra de forma directa en el acoso y su autoeficacia social es menor (Griffin y Gross, 2004).

El problema con estos perfiles es que se definen a partir de resultados de investigaciones con diseños metodológicos y muestras diferentes. Esto hace que las diferencias en las características informadas en uno u otro estudio sean importantes y se muestren incluso datos contradictorios. Partiendo de esta premisa, Hazler, Carney, Green, Powell y Jolly (1997) pidieron a diferentes expertos e investigadores que indicaran, de entre una lista de características confeccionada tras la revisión de diferentes estudios, aquéllas que mejor describían a agresores y víctimas involucrados en el acoso escolar. El cuadro 6 recoge las características seleccionadas por este grupo de expertos para describir a los agresores.

Cuadro 6. Características de los agresores indicadas en Hazler et al. (1997)

Ejercen control sobre los otros a través de la agresión.
Mayor activación emocional (ira) y uso más habitual de la fuerza contra los otros.
Tienden a mostrar poca empatía hacia los problemas de las víctimas.
A menudo se encuentran expuestos a modelos agresivos.
Conducta agresiva estable.
Realizan atribuciones hostiles sobre las acciones de los otros.
Tienden al enfado y la venganza.
Los padres no suponen buenos modelos sobre cómo llevarse bien con otros.
Suelen tener contacto con otros grupos que utilizan la agresión.
Ven la agresión como un modo de preservar su imagen personal.
Normas de disciplina contradictorias en el ambiente familiar.
Consideran los atributos y el atractivo físico como aspectos importantes para mantener su sensación de control y poder.
Poseen un bajo conocimiento de estrategias para la resolución de conflictos.
Poseen más problemas familiares de lo usual.
A menudo los padres desconocen dónde se encuentran sus hijos o hijas.
Sufren abuso emocional y físico en su hogar.
Crean resentimiento y frustración en su grupo de iguales.
Exhiben conductas rígidas y obsesivas.

En el caso de las víctimas, Olweus (1993) realizó una clasificación de acuerdo a dos grupos. La mayoría de las víctimas son descritas como *pasivas*, ya que no se defienden de la agresión. Estas víctimas sufren un mayor rechazo de sus iguales y han sido descritas como cautelosas, inseguras, pasivas y sumisas. La baja autoestima, una alta ansiedad social y unas pobres habilidades interpersonales serían características de este grupo (Fox y Boulton, 2005; Ma et al., 2001). De acuerdo con la opinión de los expertos recogidos en Hazler et al. (1997), este grupo de víctimas reunirían las características expuestas en el cuadro 7.

Cuadro 7. Características de las víctimas indicadas en Hazler et al. (1997)

Creen que no pueden ejercer control sobre su entorno.
Poseen habilidades sociales ineficaces.
Poseen unas habilidades interpersonales pobres.
Son menos populares.
Ciertos miembros de la familia les sobreprotegen en exceso hasta el punto de no dejarles tomar decisiones.
Se culpan a sí mismos por sus problemas.
Se encuentran aislados socialmente.
Temen ir al centro educativo.
Son físicamente más jóvenes, pequeños y débiles que sus iguales.
Poseen unas habilidades limitadas para lograr el éxito y la aceptación entre sus iguales.
Poseen un bajo auto-concepto.
Alto grado de timidez: retraimiento y aislamiento social.
Creen que los otros son más capaces para afrontar determinadas situaciones.

Otras víctimas son miembros de un grupo considerado como *provocativo*. Este grupo es descrito como extremadamente impulsivo, con déficits en habilidades sociales y dificultades para modular su conducta, de manera que suelen provocar el ataque de otros estudiantes (Bernstein y Watson, 1997). Por estas razones, este tipo de víctimas sufren un mayor rechazo social por parte de los compañeros, mostrándose de forma hiperactiva y agresiva (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, y Ormel, 2005). En lo que se refiere al procesamiento de la información social, las víctimas provocadoras tienen una mayor activación emocional en la interacción con sus iguales, y realizan atribuciones hostiles a las intenciones de los otros, por lo que tienden a reaccionar de forma agresiva, atribuyendo su agresión a la provocación de los otros (Camodeca et al, 2003). Otros estudios presentan a este mismo grupo con el término: víctimas-agresivas (Perry, Kusel y Perry, 1988, citado en Ma et al, 2001) o víctimas provocadoras (Olweus, 1993).

2.7. Consecuencias del Acoso Escolar

Aunque la mayoría de estudios sobre las consecuencias del acoso escolar han centrado su análisis en su repercusión sobre la salud física, psicológica y social de quienes ocupan el rol de víctimas, este perverso vínculo social también posee consecuencias sobre los agresores y sobre aquéllos que de alguna manera colaboran en el acoso, lo consienten o lo ignoran.

En el caso de la víctima, dentro del dominio personal un acoso continuado contribuye a un bajo bienestar psicológico que se traduce en infelicidad, sentimientos de tristeza, falta de seguridad, baja autoestima y desconfianza en uno mismo (Ortega, 1998; Rigby, 2003). De igual forma, aquéllos que son víctimas del acoso de sus compañeros son más proclives que los

iguales no acosados a sufrir ansiedad, depresión e ideación suicida (Hawker y Boulton, 2000; Nansel et al., 2001; Roland, 2002). En el plano interpersonal, el rechazo de los iguales se une a la baja intensidad de la red de amigos y a la pobre calidad de estas relaciones (Card, 2003, citado en Smith, 2007). En la edad adulta, aquellas personas que fueron victimizadas informan de mayores problemas con el inicio y mantenimiento de relaciones interpersonales (Meulen, Soriano, Granizo, Del Barrio, Korn y Schäfer, 2003), así como malestar psicológico relacionado con estados de ansiedad y depresión (Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Due, Holstein y Lynch, 2005).

Por último, en el plano académico se ha informado de un pobre ajuste escolar. En este sentido, la investigación considera que los estudiantes repetidamente victimizados desarrollan sentimientos de aversión al contexto escolar y, por tanto, mayores niveles de absentismo, lo que también se ha relacionado con bajos niveles de rendimiento escolar (Buhs, Ladd y Herald, 2006; Larrañaga y Serna, 2007; Rigby, 2003).

Estas mismas consecuencias han sido analizadas como características que hacen que estos estudiantes sean más proclives a sufrir el acoso de sus iguales. Los estudiantes con síntomas depresivos y ansiedad corren más riesgo de sufrir acoso escolar (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels y Verloove-Vanhorick, 2006). Wentzel y Caldwell (1998) encontraron que los estudiantes con un bajo rendimiento escolar eran también aquéllos que más problemas de ajuste escolar presentaban y, en muchos casos, aquéllos que mantenían más interacciones conflictivas con sus iguales. Egan y Perry (1998) encontraron que la victimización estaba relacionada con una baja competencia social auto-percibida. Los estudiantes que sufrían el acoso no se consideraban hábiles socialmente y, a su vez, el acoso continuado contribuía a empeorar la auto-valoración en esa competencia. Por otro lado, Hodges, Malone y Perry (1997) explican que la falta de amigos aumenta el riesgo de ser victimizado, a la vez que la victimización provoca el rechazo de los iguales.

En lo que se refiere a los *agresores*, éstos pueden llegar a mostrar problemas de hiperactividad, predisposición a la agresión y ansiedad, así como el mantenimiento de creencias que favorecen su implicación en conductas antisociales (Dake, Price y Telljohann, 2003). En el dominio interpersonal, los agresores tienden a ser rechazados por sus iguales, aunque en la adolescencia pueden adquirir un alto estatus dentro de su grupo de iguales (Pellegrini y Bartini, 2001, Farmer y Xie, 2007). Los agresores que no poseen una posición social dominante en el contexto escolar están menos comprometidos académicamente, tienen dificultades académicas, mayores índices de fracaso escolar, peores relaciones profesor-alumno y sufren una mayor

marginación en el contexto escolar (Goodenow, 1993; Pereira et al., 2004). Además, existe el riesgo de que el acoso se aplique a otros grupos sociales (Ortega, 1997).

Aunque no muchos investigadores han analizado las consecuencias para el grupo de *agresores/víctimas* (víctimas-agresivas), éstos son quienes sufren un mayor detrimento en su bienestar psicológico y social si consideramos que poseen características de ambos roles y, por ende, sufren también sus efectos. Se ha relacionado este grupo con factores de riesgo psico-social tales como una alta ansiedad social, depresión y baja autoestima. De igual modo, se asocia con problemas en las relaciones con los iguales (rechazo, conflictividad, etc.) y con actitudes positivas hacia la agresión (Marini, Dane, Bosacki y YLC-CURA, 2006).

Los estudiantes que son *testigos* de estas conductas, aunque se encuentran implicados indirectamente en ellas, se hallan inmersos en un clima de relaciones moralmente perverso (Ortega, 1994). Además, la propia dinámica de acoso se configura como un elemento de socialización dentro del contexto escolar, con especial importancia para el grupo de iguales. Si el acoso escolar es percibido como habitual por los estudiantes y no es penalizado, se puede estar enseñando que la agresión es un medio para ganar poder y estatus entre los iguales (Olweus, 1993; Rodkin y Hodges, 2003).

2.8. Causas y factores de riesgo en el acoso escolar

Uno de los motivos que la investigación señala como desencadenante del acoso escolar es la necesidad de dominar a otros con el objetivo de alcanzar un determinado estatus dentro del grupo de iguales (Salmivalli, 1998). De ello se desprende que este tipo de agresión es producto de la interacción de factores individuales como los descritos en relación a las características personales de los implicados, que se ven favorecidos por factores sociales referidos a la construcción social del género, la ambivalencia de poder entre los estudiantes y las dinámicas sociales que tienen lugar dentro del grupo de iguales (Rigby, 2004). Desde esta aproximación, el acoso escolar no emana de forma exclusiva del individuo, sino que se produce dentro de un contexto caracterizado por diversos procesos grupales. En este apartado se revisan los factores sociales relacionados con el acoso escolar, entendiendo que las variables individuales y sociales se influyen recíprocamente.

2.8.1. Acoso escolar como fenómeno sociocultural

Desde esta perspectiva se analiza el acoso escolar como resultado de la existencia de grupos sociales con diferentes niveles de poder, producidos histórica y culturalmente por variables como el género, el origen racial o la clase social (Rigby, 2004, 292).

Con respecto a la primera de las variables, aunque los estudios sobre acoso entre iguales no han analizado de forma exhaustiva la influencia del género dentro de estas dinámicas, podemos afirmar que cada vez son más las investigaciones que adoptan una perspectiva de género en el estudio de las relaciones entre adolescentes y del abuso de poder que supone el acoso entre iguales (Sunnari, Kangasvuo y Heikkien, 2003). De hecho, los estudios sobre estas dinámicas ofrecen la posibilidad de analizar la forma en que la socialización basada en el género puede ser uno de los factores que desencadenan la agresión en los centros escolares y, específicamente, cómo las pautas de masculinidad y feminidad pueden influir en la utilización de diferentes formas de acoso y la representación que se posee acerca de estas dinámicas.

El género influirá, por un lado, en la mayor implicación de los chicos en el acoso escolar, como expresión de la adquisición de una identidad masculina ligada a valores tradicionales. El hombre utilizaría la agresión como demostración de una posición social dominante o cuando percibe que su identidad de género es amenazada (Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho, 2007). Por otro lado, diferentes investigaciones han mostrado la existencia de agresión entre los géneros vinculada a cuestiones como las relaciones sexuales y también del desequilibrio de poder entre géneros (Dunne, Humphreys y Leach, 2006; Leach, 2003). En general, estas investigaciones han tratado de documentar la estrecha línea entre lo que puede considerarse un juego y lo que es un comportamiento que es vivido como intimidación y abuso entre los géneros. A este respecto, Lahelma (2002) concluye que en los casos que este tipo de comportamientos trasciende hasta la intimidación, la agresión es utilizada como una forma de control social con la que mantener los límites jerárquicos entre los géneros o bien acceder al sexo contrario a través de conductas que adoptan formas de "sexual bullying".

Junto con el género, la investigación ha examinado la asociación entre bullying y aspectos relacionados con el origen racial o la pertenencia étnica. Algunos estudios se han dirigido a conocer la prevalencia de agresores y víctimas de acuerdo con estas variables pero, en general, no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos étnicos examinados (Whitney y Smith, 2003; Nguy y Hunt, 2004). Sin embargo, y aunque los resultados no son concluyentes, se ha encontrado que las diferencias de estatus entre los diferentes grupos étnicos influye sobre la prevalencia del acoso escolar. Los grupos con un mayor poder percibido tienden

a intimidar a aquéllos que se encuentran en una posición social menos dominante en el grupo de iguales (Espelage y Swearer, 2003).

Otro de los aspectos analizados dentro de la perspectiva psicosocial, sugiere que los estudiantes provenientes de familias con un alto estatus social emplean este poder para intimidar a aquéllos que son de ambientes menos privilegiados (Olweus, 1993). Sin embargo, los estudios no han llegado a demostrar esta relación (Ortega y Mora-Merchán, 1999).

2.8.2. Acoso escolar desde una perspectiva ecológica

El acoso escolar ha sido conceptualizado desde una perspectiva ecológica considerando que su naturaleza responde a un complejo juego de variables relacionadas con el individuo, pero también aquéllas que tienen que ver con su contexto, incluido en éste el centro escolar, la familia y los medios de comunicación.

En cuanto al *centro escolar*, pese a la creencia de que a mayor tamaño del centro y las aulas el problema aumenta, no parece existir relación entre el tamaño y la ocurrencia de este tipo de conductas (Olweus, 1993). En lo que se refiere a las medidas de intervención, Woods y Wolke (2003) estudiaron la relación entre éstas y el aumento o disminución de la intimidación. Entre sus resultados, encontraron que aquellos centros que desarrollaban planes muy estructurados y organizados para erradicar el acoso, habían reducido la prevalencia de conductas agresivas directas (físicas y verbales), pero poseían altas tasas de agresiones relacionales (ignorar, aislamiento social, rumores). Los estudiantes utilizaban formas menos visibles para escapar de la supervisión prevista en los planes de actuación y evitar así las posibles consecuencias de sus acciones. A pesar de ello, se ha constatado que determinados factores escolares pueden actuar moldeando la conducta de los alumnos, como una mayor participación e implicación de los padres o una relación más directa con el profesorado. (Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002).

Se ha demostrado la existencia de una estrecha relación entre la *socialización parental* y la implicación en dinámicas de acoso escolar (Smith y Myron-Wilson, 1998). En concreto la falta de control parental, la utilización de modelos autoritarios, el rechazo, la escasa implicación, las pobres relaciones familiares y el maltrato infantil, serían variables a tener en cuenta en la utilización de la violencia en la adolescencia y en la edad adulta (Baldry y Farrington, 2005; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Además, las experiencias familiares de violencia, también pueden ser la base para el comportamiento agresivo en la escuela (Shields y Cicchetti, 2001). Parece, por tanto, que si en la adolescencia el grupo de iguales es un factor clave a la

hora de analizar los comportamientos antisociales de los jóvenes, en el caso de individuos más jóvenes la familia es clave para entender los problemas de acoso.

Rodkin y Hodges (2003), explican que las propias dinámicas de acoso son un elemento de socialización dentro del contexto escolar, con especial importancia del grupo de iguales. Si el acoso es percibido como normativo por los estudiantes, y se trata de conductas habituales y no penalizadas, los compañeros pueden aprender a comportarse de la misma forma para ganar poder y estatus entre los iguales, aún cuando posteriormente el respaldo social a este tipo de conductas se vaya deteriorando.

En relación a los *medios de comunicación*, aunque algunos estudios han demostrado que la exposición repetida a las imágenes agresivas provenientes de la televisión y otros medios aumenta el riesgo de la implicación de niños y adolescentes en conductas agresivas, no existe evidencia empírica suficiente para concluir que la violencia en los medios sea la única causa (Cugler y Mateescu, 2007).

2.8.3. *Acoso escolar y procesos grupales*

El acoso escolar comienza a ser analizado como un fenómeno grupal, no limitado a la relación entre agresor y víctima, una vez que comienzan a analizarse los roles de otros estudiantes en este subtipo de agresión: seguidores del agresor, reforzadores, defensores de la víctima, espectadores, etc. (Salmivalli et al., 1996). Esto hace que se preste mayor atención a la influencia del grupo sobre las conductas de acoso, entendiendo que el ser humano no existe de forma aislada e independiente (Ovejero, 1997).

Entre los procesos grupales analizados, la investigación ha encontrado que las actitudes hacia el acoso escolar están moderadas por la presión ejercida desde los grupos sociales a los que se pertenece. Concretamente, aquellos estudiantes que poseen una actitud positiva hacia el acoso escolar son miembros de grupos en los que la implicación en el acoso hacia otros compañeros es habitual (Duffy y Nesdale, 2009; Ojala y Nesdale, 2004). De igual forma, el examen de las dinámicas sociales vinculadas al acoso ha hallado que chicos y chicas tienden a afiliarse a grupos con un nivel de conducta agresiva similar a la propia conducta y, además, el grupo tiende a unificar la conducta agresiva de sus componentes de manera que la utilización del acoso por uno de sus miembros obtiene el apoyo o refuerzo del resto del grupo (Kileya-Jones, Coztanzo, Malone, Quinlan y Miller-Johnson, 2007). Por último, el estudio del impacto que poseen las normas grupales sobre la atribución de responsabilidad en un incidente de acoso intergrupar ha demostrado la existencia de favoritismo endogrupal (Gini, 2007). Los participantes

atribuían mayor responsabilidad por el acoso al exogrupo, tendencia que era más fuerte en aquellos sujetos asignados al grupo victimizado.

Los resultados de todas estas investigaciones indican que el acoso implica a diferentes miembros de la comunidad escolar y es apoyado por los distintos roles sociales ocupados por los estudiantes que apoyan estas dinámicas. Las acciones de los iguales, del profesorado y otros adultos dentro del centro escolar, junto con determinadas características de los centros, han sido relacionadas con el desarrollo y mantenimiento del acoso escolar (Espelage y Swearer, 2003).

3. Género: perspectivas teóricas y evidencia empírica

En este apartado se ofrece una panorámica general sobre el estado actual de la investigación sobre el género. Se describen las principales áreas de estudio y los progresos más recientes en las dimensiones vinculadas al género analizadas en este trabajo.

3.1. Conceptualización: sexo y género

El **sexo** es una de las categorías más salientes con que nos presentamos a otras personas y, también, un potente descriptor sobre el que vamos organizando nuestra identidad. Sin embargo, en las últimas décadas se ha evidenciado que la dualidad sexual, por sí sola, no explica el conjunto de roles, valores, funciones y expectativas que se atribuyen a hombres y mujeres. Este imaginario colectivo, que difiere a través de las culturas, y que hace referencia al conjunto de creencias sobre lo que se considera masculino y femenino es conceptualizado a través del vocablo **género**.

Al igual que ocurre con los términos agresión y violencia es complicado encontrar una definición satisfactoria sobre sexo y género. Probablemente, como explica Matud (2004a), esto se debe a la persistente confusión y solapamiento entre ambos términos. Por ello, diferentes autores han tratado de ofrecer luz a esta falta de precisión conceptual, ofreciendo un marco teórico que mejorase la comprensión de ambos términos y el avance de la investigación (Fernández, 2000; García-Mina, 2000). El propósito de este capítulo es recoger estas contribuciones con el objetivo de explicitar el concepto de sexo, y especialmente el de género.

En general, parece existir un acuerdo en distinguir la realidad del sexo de la realidad de género, de modo que el sexo haría referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el *género* se referiría a las conductas, roles y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socio-culturales (Deaux, 1985).

De ello se deriva que el enfoque predominante actual considera el sexo como lo biológico y el género como lo social.

Ahora bien, los límites entre ambas realidades no siempre están claros. Por ejemplo, los adultos atribuyen diferencias psicológicas y conductuales a chicos y chicas a partir de sus atributos físicos. Estas creencias sobre lo masculino y lo femenino deriva en un trato diferencial basado en la genitalidad, que junto con las expectativas sociales hacia cada uno de los sexos, influirá en la construcción del género (Pomerantz, Fei-Yin y Wang, 2004). Resultaría erróneo, entonces, separar el sexo del género, al igual que no sería adecuado hablar de biología y cultura como dimensiones no interrelacionadas. Este hecho ha provocado que diversos teóricos utilicen ambos términos de forma intercambiable, entendiendo que resulta complicado separar las expectativas culturales de la base biológica sobre la que se experimentan y recrean (Lips, 2001; Maccoby, 1998, recogidos en Matud, 2004a).

Sin embargo, desde el *modelo de la doble realidad del sexo y el género* (Fernández, 2004) se insiste en la necesidad de diferenciar entre sexo y género como realidades independientes, aún cuando exista cierto solapamiento entre ambas. Desde esta aproximación, el sexo se encuentra arraigado en la biología (cromosomas sexuales, hormonas sexuales, órganos sexuales externos e internos, etc.), aunque posee un desarrollo psicosocial desvinculado de la experiencia del género, relacionado con la sexualidad del individuo (asignación sexual en el nacimiento, orientación sexual, experiencias sexuales, etc.). A su vez, el género estaría desencadenado por el dimorfismo sexual, pero hace referencia a las identidades, roles, estereotipos y asimetrías entre los sexos basadas en las expectativas sociales diferentes para cada uno de ellos. Desde este modelo, el género es definido como “el conjunto de realidades que cada sociedad determina, asume y entiende que son más específicas de un modismo sexual que de cualquier otro y que, desde el enfoque propuesto, complementan, pero no se identifican, con las realidades englobadas bajo la compleja realidad del sexo” (Fernández, 2000, 9). Se cree que esta división mejorará no sólo la comprensión de una y otra dimensión, sino que permitirá mejorar la investigación sobre la evolución de cada una de ellas y sus posibles interrelaciones.

Aunque el modelo se encuentra en fase de desarrollo empírico, las primeras investigaciones realizadas apoyan de forma positiva sus desarrollos teóricos (Fernández, Quiroga y Del Olmo 2006a, Fernández, Quiroga y Del Olmo, 2006b). Considerando la validez teórica y empírica de este modelo, la investigación que aquí se expone se centra en el análisis de la compleja realidad del género, utilizando el sexo para la clasificación de los participantes de acuerdo a características demográficas (hombres y mujeres). Se analizan las semejanzas y

diferencias por género en la conducta agresiva, no como derivadas de una conducta propiamente sexual, sino como el producto de las expectativas sociales que prescriben conductas, atributos personales, actitudes, e incluso elecciones vocacionales o actividades de ocio diferentes para cada sexo.

Las cuatro perspectivas actuales desde las que se define y estudia el género, serían:

1. *Perspectiva biológica*: según la cual el “género” estaría basado en características biológicas o físicas que han separado históricamente el comportamiento masculino del femenino (Thornill y Palmer, 2000). El género representaría la distinción de la conducta masculina y femenina de acuerdo a las características físicas, lo que nos devolvería a la consideración de que sexo y género son términos sinónimos, incidiendo sobre el “origen biológico” de las diferencias entre hombres y mujeres.

2. *Perspectiva social*: el género es entendido como una construcción social referente al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre los atributos que poseen hombres y mujeres (Moya, 1996). Se trata de una categoría social que hace que hombres y mujeres sean diferentes en sus características personales y conductas, más allá de su herencia genética (cromosomas sexuales) y biológica (órganos reproductivos internos y genitales externos). Desde esta perspectiva, Deaux y Lewis (1984) definían el género como la información inferida socialmente a partir de la cual los observadores hacen sus juicios sobre las conductas de otros y, también, eligen sus propias conductas.

3. *Perspectiva constructivista*: manteniendo la idea de que nos encontramos ante una categoría social, esta perspectiva incide en que el género no es una característica estable en el individuo, ya que su construcción y reproducción depende de las interacciones con el entorno. El individuo no es un mero receptor pasivo de las normas o expectativas sociales, sino que interviene de forma activa en el desarrollo de su género (Matud, 2004a).

4. *Consideración multifacética*: se mantiene la consideración del género como una categoría social que estructura las relaciones y que juega un importante papel en la interacción social, al crear diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, se atiende a su multidimensionalidad, entendiendo que nos encontramos ante una categoría integrada por distintos componentes (estereotipos, roles, actitudes, conductas, etc.) cuyo análisis puede ser realizado a tres niveles: 1) Sociocultural: estudio de los atributos, roles y estereotipos prescritos históricamente a cada sexo. 2) Psicosocial o interpersonal: análisis del género como una categoría social que mediatiza las relaciones. 3) Individual: nivel de integración personal de los

atributos, roles y estereotipos, y medida en que éste influye sobre los juicios, explicaciones y expectativas de la conducta (García-Mina, 2000).

En esta investigación se adopta una perspectiva multifacética analizando diferentes componentes relacionados con la variable género desde un punto de vista psicosocial. Se parte de la conceptualización del género como una categoría social de carácter descriptivo y prescriptivo, entendiendo que vincula determinadas características a cada uno de los sexos (estereotipos), que se expresan a través de conductas (roles) y que, aunque su influencia no es inmutable, puede mediatizar las relaciones interpersonales, así como la forma en que cada individuo se percibe así mismo (Matud, 2004b).

3.2. Socialización de género

En resumen, el género, sería el resultado de una cultura y un contexto social específico en el que el individuo participa *-estructura externa de género-*, condicionando la interpretación de su conducta y la de los demás *-estructura interna del género-*, y también las elecciones futuras que realiza (Del Río, 1999). Desde este prisma interesa conocer cómo los individuos adquieren gradualmente las conductas, esquemas cognitivos, intereses y rasgos personales que son más “típicos” de uno y otro sexo. Es decir, conocer cómo se produce lo que se denomina *proceso de tipificación sexual* (Maccoby, 1998) o, más bien, *tipificación de género*.

Siguiendo los planteamientos de la teoría del rol social (Eagly y Wood, 1999), las estructuras de género mencionadas son adquiridas a través de las experiencias vitales con otras personas, pero también están influenciadas por las concepciones imperantes sobre el papel de hombres y mujeres en una sociedad determinada. Es decir, son adquiridas a través de diferentes procesos de socialización cuyo resultado es el aprendizaje de las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto social en que se encuentra el individuo, junto con las normas y valores que rigen esos patrones conductuales (Yubero, 2003).

De acuerdo con Leaper y Friedman (2007) en esta socialización de género se hallan implicados diferentes procesos. Entre estos, los *procesos socio-estructurales* se refieren a la persistente utilización del sistema patriarcal y la división del trabajo como criterio para estructurar la sociedad, así como para repartir de forma desigual el poder y estatus. Por otro lado, pensando en el contexto cercano del individuo, los *procesos socio-interactivos* describen las diferentes oportunidades y experiencias que se ofrecen a ambos sexos desde la infancia hasta la adolescencia. Estas prácticas de socialización tipificadas por género, contribuirían al desarrollo de las diferencias de género en expectativas, preferencias y también habilidades. A un nivel

individual, los *procesos cognitivo-motivacionales* hacen referencia al desarrollo de esquemas de género (representaciones cognitivas) que las personas utilizan para desenvolverse en su mundo.

Estos esquemas se desarrollan a través de las experiencias vividas en el contexto próximo, pero niños y niñas juegan un papel activo en su desarrollo. A través de ellos, chicos y chicas infieren el significado y consecuencias de las conductas relacionadas con el género, regulando así su propia conducta. Por último, es importante señalar la implicación de los *procesos biológicos y características físicas* en el desarrollo del género. Estos factores pueden considerarse como relevantes o no en la creación de ciertos roles y actividades, pero su importancia viene justificada porque marcan el inicio de la socialización en un sentido u en otro, tal y como se ha señalado en la conceptualización del sexo y del género.

Esta investigación está interesada en conocer los denominados procesos cognitivo-motivacionales y cómo estos median en la conducta de chicos y chicas, produciendo diferencias en la agresión desplegada por uno y otro sexo. En este sentido, diferentes perspectivas teóricas, y las investigaciones asociadas a éstas, han analizado el proceso de aprendizaje del conocimiento del género (Leaper, 2000; Leaper y Friedman, 2007) advirtiendo la necesidad de atender a dos dimensiones. Por un lado, los esquemas referidos al conocimiento del propio género que marcan las conductas, creencias y preferencias personales (identidad) y, por otro lado, aquéllos que permiten interpretar y juzgar la conducta propia y la de los otros, procurando al individuo una sensación de “control” sobre el mundo que le rodea (conocimiento estereotipado y actitudes).

3.2.1. Conocimiento y aprendizaje de la información de género

El objetivo de este apartado es ofrecer una panorámica sobre cómo niños y niñas adquieren la información de género a través de las experiencias que su medio social les ofrece y cómo ésta contribuye a la formación de la propia identidad, hasta llegar a la adolescencia. En primer lugar, se muestra el proceso de aprendizaje por el que se adquiere la información de género junto a los principales marcos teóricos que se ocupan de su análisis. Tras este primer apartado se expone el proceso de categorización por el que se adquiere la identidad de género, y las perspectivas que se han ocupado de su estudio.

El aprendizaje del género se inicia en el momento del nacimiento, pero se prolonga a lo largo de todo el ciclo vital (Fernández, 2004). Desde esta óptica, el concepto de género adoptado en este trabajo de investigación es el de una dimensión dinámica ante la que el individuo puede mostrar adaptación y conformidad, pero también rechazo. La integración personal que cada uno

realiza del género dependerá de la etapa de desarrollo en la que se encuentre y derivado de ello, también del margen de acción que la maduración le otorgue para seleccionar entre la información de género.

Así pues, los cambios más llamativos en el desarrollo del conocimiento del género se producen desde la infancia hasta la adolescencia. Durante los primeros años de vida, las diferencias entre los sexos son casi inexistentes, aunque ya desde este momento los adultos definen a chicos y chicas de forma diferente (Bridges, 1993). Aunque no siempre ocurre, se tenderá a creer que las niñas son más delicadas y los niños más fuertes. Junto a ello, la ropa, los juguetes y el modo en que la habitación esté decorada pueden ser distintas dependiendo del sexo del bebé (Beal, 1994).

El periodo comprendido entre los 2 y 6 años representa la etapa de desarrollo fundamental para el aprendizaje de los esquemas antes mencionados. Es en este periodo cuando la influencia de los agentes de socialización es mayor. A la edad de 2 años niños y niñas utilizan etiquetas de género, incluyendo éstas en sus interacciones verbales (ejemplo: papá, mamá). Aún así, no es hasta los 3 años cuando demuestran conocimiento de su propio género y se perciben como pertenecientes a uno u otro sexo (ejemplo: “soy un chico o soy una chica”). (Campbell, Shirley y Candy, 2004)

De los 3 a los 6 años, el concepto sobre el propio género y el de los otros se vuelve más estable. De esta forma, niños y niñas responden a estereotipos que marcan diferencias en la apariencia (ejemplo: forma de vestir) y la preferencia de juegos y otras actividades (ejemplo: los chicos juegan con camiones y las chicas con muñecas) (Ruble y Martin, 1998).

Hacia los 6 años comienzan a estereotipar cualidades y comportamientos de naturaleza más abstracta como pueden ser los roles sociales (ejemplo: los hombres trabajan en la construcción y las mujeres trabajan en servicios de limpieza). A partir de este momento y de forma paulatina, chicos y chicas muestran mayor flexibilidad en sus actitudes hacia el género y las inferencias que hacen sobre él. Llegados a la adolescencia esta flexibilidad es mucho más clara, aunque ya cerca de los 10 años ambos sexos pueden manifestar conocimiento de la discriminación de género (Leaper y Friedman, 2007).

De acuerdo con lo expuesto, a menor edad mayor será la influencia del contexto social y, de igual manera, mayor será la conformidad hacia la información de género procedente de los diversos agentes de socialización. Sin embargo, algunos investigadores mantienen la hipótesis de que durante la adolescencia se produce una intensificación en la asimilación de estereotipos, actitudes y conductas de género como consecuencia de los cambios ligados a la pubertad y el incremento de la presión socializadora para que chicos y chicas se adecúen a los roles sociales

considerados idóneos para su sexo. Siguiendo esta hipótesis, Galambos, Almeida y Petersen (1990) realizaron un estudio con el que querían comprobar si las diferencias en masculinidad y feminidad (entendidas como dimensiones de la identidad de género) se incrementaban durante la adolescencia temprana (11-13 años). Sus resultados apoyan un incremento en la adhesión a características vinculadas a la masculinidad en los chicos, frente a un menor incremento de la adhesión de las chicas a la feminidad. Se encontró que las chicas también se adherían a características masculinas, probablemente más valoradas socialmente, y a no identificarse de forma absoluta con las características femeninas estereotipadas. Ambos sexos encontraban pocas dificultades para considerar que poseían características vinculadas a ambos sexos, de acuerdo a aquéllo que juzgaban como positivo para su identidad.

Aunque esta investigación perseguía ofrecer apoyo a la intensificación en la aceptación de estereotipos de género, sus resultados también apoyan el hecho de que los adolescentes eligen entre aceptar o rechazar dichos estereotipos. Si bien es cierto que a medida que el individuo se desarrolla y crece en autonomía, la adhesión a estos esquemas puede intensificarse, también se produce mayor flexibilidad, creciendo las posibilidades de selección siempre y cuando: 1) el individuo sea capaz de juzgar las ventajas y desventajas de la conformidad a estos estereotipos, 2) pueda advertir lo restrictivo de algunos de estos roles y 3) le sea posible solucionar el conflicto surgido entre las expectativas sociales asociadas a su género y su conducta real. De hecho, es necesario distinguir entre conocimiento y aprobación de los estereotipos de género, ya que entender los estereotipos culturales no significa necesariamente que los aprueben (Liben y Bigler, 2002, citado en Leaper y Friedman, 2007).

La adolescencia, por tanto, representa un periodo en el que el sujeto reevalúa su situación con respecto a su categorización sexual y la identificación con su género. Los nuevos contextos a los que tiene acceso, las relaciones interpersonales que establezca y su capacidad para juzgar la información proveniente del medio social harán que la tipificación con respecto al género varíe de acuerdo con las variables antes descritas.

3.2.2. Teorías sobre el desarrollo de la tipificación de género

Los referentes teóricos sobre la evolución psicosocial de niños y niñas explican la adscripción a uno u otro género de acuerdo a diversos factores. Una revisión exhaustiva de los modelos que analizan la diferenciación entre los géneros, no debe olvidar las contribuciones de enfoques clásicos como el marco psicoanalítico o el marco de desarrollo cognitivo de Kohlberg. No obstante, teniendo en cuenta la existencia de revisiones más detalladas sobre estos modelos

(Fernández, 1987; Moya, 1985), se ha optado por explorar aquellas perspectivas que establecen que la construcción del género se produce a lo largo de toda la vida y consideran en su desarrollo la influencia de factores biológicos, cognitivos y sociales.

3.2.2.1. Teoría Socio-Cognitiva del Aprendizaje de Género

Como ya se señalará en el apartado sobre agresión, esta aproximación aplica los principios generales del aprendizaje al estudio de la diferenciación entre el género masculino y el género femenino. El aprendizaje del género se produce a través de premios y castigos que refuerzan de forma diferencial las conductas esperadas para cada sexo, conformando el género del individuo. Estos refuerzos positivos y negativos vendrían producidos por diferentes presiones socializadoras que, constantes dentro de una cultura, reforzarían las conductas deseadas y castigarían las no deseadas para cada género.

A esta forma de socialización directa hay que añadirle el aprendizaje vicario del género. Los refuerzos positivos y negativos no son sólo un producto de la experiencia directa, sino que pueden ser observados en las conductas de otros, y también en modelos presentes en los medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información. En estos modelos, chicos y chicas observan las contingencias que sus iguales experimentan tras su conducta, realizando inferencias sobre cuáles serán las consecuencias de adoptar dicha conducta (Bandura, 1984).

Esta primera aproximación entiende que el desarrollo de la identidad de género no responde a leyes universales, sino que la construcción que cada persona realiza de su género es el producto de su historia de aprendizaje. No obstante, este modelo de socialización es objeto de críticas puesto que la exposición a modelos o la experiencia directa de premios y castigos como contingencia a la conducta, no son suficientes para la explicación del aprendizaje del género (Maccoby, 1998).

La construcción de las concepciones sobre el género necesita que previamente chicos y chicas sean capaces de reconocer la categoría sexual a la que pertenecen, y también que puedan categorizar a los otros en esa dualidad. Junto a ello, el aprendizaje y, sobre todo, la posterior reproducción de la conducta de género necesitan de la existencia de motivadores que lleven a las personas a adoptar el comportamiento de sus iguales. El análisis de estos factores cognitivos da lugar a lo que se conoce como teoría cognitivo-social del aprendizaje, en este caso aplicada al género (Bussey y Bandura, 1999; Bussey y Bandura, 2004).

Desde este nuevo prisma, el aprendizaje de género no es una simple asimilación de lo que socialmente es transmitido, sino que las personas son activas en la selección y expresión de

su conocimiento del género. La teoría propone un modelo de reciprocidad triádica de acuerdo al que factores personales, conductuales y ambientales se encuentran involucrados en el desarrollo de las competencias y conocimientos vinculados al género.

De esta forma, a un lado se sitúa la influencia social que guía y regula esta construcción a través de la disposición de modelos, el tutelaje y los premios o sanciones sociales a la conducta de género del individuo. Al otro lado, nos encontramos con los procesos sociocognitivos que regulan la conducta del individuo: expectativas de resultados en relación a la adopción de conductas y roles de género, estándares autoevaluativos del propio desempeño, y creencias de autoeficacia (Bussey y Bandura, 2004).

En resumen, la teoría propone que el género se construye de forma activa. En primer lugar, por las presiones socializadoras (directas o indirectas) que muestran al individuo la información de género y que, paulatinamente, es procesada cognitivamente hasta desarrollar procesos reguladores que guíen en la captura de nueva información con la que conformar el sentido de identidad de género. Este proceso implica que las personas obtienen las estructuras de género de una diversidad de estilos de conducta, que son modelados o enseñados por diferentes individuos dentro de múltiples contextos y actividades. De ahí que la identidad de género no tenga por que asemejarse a lo tradicionalmente tipificado, todo dependerá de la socialización vivida y de lo eficaz que ese individuo perciba que resulta la reproducción de unas conductas u otras (Bussey y Bandura, 1999).

3.2.2.2. Teoría de las Dos Culturas

Maccoby (1998) establece que como consecuencia de la segregación por sexo y la consecuente preferencia a asociarse con iguales del mismo sexo, dos culturas distintas convergen desde la infancia hasta los primeros años de la adolescencia (4 a los 12 años de edad). Derivado de ello, la construcción de las diferencias entre hombres y mujeres se realiza en relación al contexto social y, concretamente, de la composición de los grupos (Maccoby, 2002a).

Este marco teórico concede una especial importancia a las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales en la socialización de género, ya que el grupo enseña a sus miembros las conductas que caracterizan a uno y otro género (Maccoby, 2000a). A medida que chicos y chicas se desarrollan y comienzan a interactuar con individuos de otros sexos, utilizan los estilos de relación y las conductas que adoptaron dentro de estos grupos, incluyendo escenarios a los que llegarán de adultos (Maccoby, 2002b).

En resumen, la confluencia de los factores biológicos, la socialización parental y los esquemas de género (teoría biológica, teoría del aprendizaje social y perspectiva cognitiva) serían responsables de la segregación por sexos y, por tanto, de las diferentes trayectorias de tipificación de género (Maccoby, 2000b).

3.2.3. Categorización y construcción de la identidad de género

Una vez descrito el proceso por el que se adquiere la información de género es preciso detenerse sobre el conocimiento que las personas muestran de su propio género, sobre la base del sentimiento individual de pertenencia a uno u otro sexo. La clasificación de las personas en función de su pertenencia sexual es un hecho fundamental para la construcción de la identidad personal, entendida ésta como un modo de identificarse y diferenciarse de los demás como miembros de diferentes grupos y categorías sociales (Turner, 1985).

La identidad de género ha sido definida como un sentimiento psicológico básico de feminidad o masculinidad sobre la base del sentido individual de pertenencia a uno y otro sexo (Spence, 1999). Otros autores consideran que la identificación de uno mismo como hombre, mujer o persona intersexual, hace referencia a la *identidad sexual* (conocer el propio sexo y grado de satisfacción con esta categorización). Si hacemos referencia a la *identidad de género*, ya no hablamos tanto del sentimiento individual de pertenencia a un sexo, como de las creencias sobre la importancia de la adhesión a estándares marcados culturalmente, que ofrecen repertorios conductuales diferentes de acuerdo al sexo (Fernández, 2000; Páez y Vergara, 1993). Esta identificación “privada o personal” con los patrones y sistemas de creencias considerados apropiados para uno y otro sexo posee también una expresión pública, los roles de género, que comunican a uno mismo y a los demás el grado de adhesión a las prescripciones sociales (Matud, 2004a). Desde este punto de vista, el nivel de interiorización de las representaciones sobre lo masculino y femenino marca la identidad de género, siendo los roles de género su expresión pública.

Sin embargo, otros autores opinan que esta definición hace referencia al constructo de *identidad de rol de género*, entendida como el grado en que una persona se manifiesta o se identifica con las definiciones sociales de masculinidad y feminidad, pero que no necesariamente son la expresión del sentido individual de identidad de género (Hoffman, Borders y Hattie, 2000). La identidad de género, en consecuencia, sería un concepto menos restrictivo que el de identidad de rol de género, refiriéndose al significado personal otorgado a la categorización

sexual y al proceso de construcción individual del sentido de masculinidad o feminidad, sin que éste sea una mera adscripción a los roles de género prescritos socialmente.

Los modelos teóricos que se han ocupado de su estudio lo han hecho partiendo de concepciones diferentes. El análisis de algunos de estas aproximaciones permite entender que la identificación individual con el género es un proceso permanentemente inacabado y condicionado por múltiples factores, algunos de las cuáles son objeto de análisis en esta investigación.

Dado que la identidad de género ha sido descrita como el grado en que las personas se ven a sí mismas como masculinas o femeninas con respecto a sus características, habilidades y conductas (Berk, 1991 citado en Renk y Greasy, 2003), buena parte de los estudios en torno a este constructo lo han analizado en términos de similitud autopercebida hacia los estereotipos de género. En esta línea, la *Teoría del esquema de género* (Bem, 1974, 1981) y los estudios de Spence y cols. (Spence, Helmreich, y Stapp, 1974; Spence y Helmreich, 1978; Spence, Helmreich, y Holahn, 1979) que posteriormente se reformularían en la *Teoría multifactorial de la identidad de género* (Spence, 1993) proponen que, con independencia del sexo biológico, la auto-asignación de rasgos instrumentales está relacionada con una identidad de género masculina, y los rasgos expresivos con una identidad de género femenina. En la actualidad se considera que este hecho es sólo uno de los factores implicados en la construcción de dicha identidad (Egan y Perry, 2001; Spence, 1993).

A continuación se revisan las principales teorías sobre la identidad de género en la medida en que algunos de sus desarrollos tienen implicaciones directas en el estudio empírico que aquí se presenta.

3.2.3.1. Teoría del Esquema de Género

La investigación inicial sobre el sentido de la propia masculinidad y feminidad analizó ambas dimensiones como mutuamente excluyentes y vinculados al sexo biológico. Así, un hombre no podía atribuirse rasgos del género femenino, ni una mujer rasgos del género masculino. Si esta atribución se producía era entendida como fruto de un pobre funcionamiento psicológico (Smiler, 2004). La aparición de la *Teoría del esquema de género* (Bem, 1974, 1981) rompe la bipolaridad entre lo masculino y lo femenino, rechazando que los roles de género sean opuestos e inherentes exclusivamente a lo biológico. Desde esta perspectiva, aunque el género se organiza en torno al sexo biológico, se considera que es aprendido. La identificación con la

categoría masculina o femenina lleva al individuo a crear esquemas de género a través de los que procesa la información sobre sí mismo y su entorno social.

Los esquemas de género definen la identidad del individuo, ya que se refieren al grado de tipificación por género, es decir, a la asimilación de los atributos deseables para hombres y mujeres en una determinada sociedad. Según dicho esquema, las personas tipificadas han desarrollado una fuerte identificación con su rol de género, llevándoles a adquirir y manifestar rasgos, actitudes y conductas esperadas socialmente. Ahora bien, Bem no utiliza el concepto de identidad de género, sino el de *orientación del rol sexual*.

Dentro de este marco se elaboró el *Inventario de Roles Sexuales* (BSRI. Bem, 1974), una escala con la que medir el grado de tipificación de género sobre la base de la auto-asignación de rasgos de personalidad instrumentales (masculinidad) y/o expresivos (feminidad), siendo éstas las dos principales dimensiones en torno a las que se organiza la identidad. Las personas tipificadas por género serían aquellas que puntúan más alto en la dirección esperada para su sexo: hombres-masculinidad, mujeres-feminidad. Aquellas personas que no cumplen con el esquema de género deseable son descritas como no-esquemáticas, siendo relativamente inmunes a la influencia de los estereotipos de género. En este sentido, las personas que puntúan alto en ambas dimensiones son categorizadas como *andróginas* y las que puntúan bajo en ambas escalas son categorizadas como *indiferenciadas*. Puesto que las puntuaciones podían repartirse entre ambas dimensiones, se supone que la androginia representa el rol de género más positivo, al comportar mayor adaptabilidad y eficacia personal y social.

La principal crítica vertida a esta perspectiva es la dificultad para mantener el supuesto de que el conocimiento de los rasgos de personalidad masculina y femenina permite predecir las actitudes y conductas que, asociadas al género, manifiestan las personas (Egan y Perry, 2001; Spence, 1993). Aunque Bem defendía que masculinidad y feminidad eran conceptos multidimensionales conformados por múltiples factores como son rasgos de personalidad, atributos físicos, capacidades, preferencias, ocupaciones e intereses; lo cierto es que dedicó buena parte de sus esfuerzos a analizar el sentido de masculinidad y feminidad como un conjunto de rasgos de personalidad estereotipadas (Cuadrado, 2007).

El estudio realizado en nuestro país por Echebarría y Pinedo (1997), teniendo como base a este modelo, muestra que la tendencia tradicional a que hombres y mujeres desarrollen identidades de acuerdo con la adhesión a estereotipos de género es cada vez menos evidente, probablemente por las modificaciones sociales producidas en las últimas décadas. De igual manera, el análisis de la validez empírica de las escalas sobre masculinidad y feminidad en

España, muestra la necesidad de atender a diversos factores en el estudio de estos constructos, y no sólo a rasgos de personalidad (Fernández, Quiroga, Del Olmo y Rodríguez, 2007).

A pesar de todo ello, los planteamientos expuestos desde la *Teoría del esquema de género* continúan siendo utilizados como soporte para el estudio de la identidad de género y su relación con las actitudes y la conducta (Buckley y Carter, 2005; Field, Crothers, Kolbert, 2007; Kulik, 2000; Renk y Creasey, 2003; Skoe, Cumberland, Eisenberg, Hansen y Perry, 2002), también en nuestro país (Martínez, Vera, Paterna y Alcázar, 2002).

3.2.3.2. Teoría Multifactorial de la Identidad de Género

En su inicio, los supuestos de la *Teoría multifactorial* (Spence, 1993) fueron parejos a los de la teoría del esquema de género, hasta el punto de que desarrollaron instrumentos de medida similares (*Cuestionario de Atributos Personales*, PAQ, Spence et al., 1974), aunque en este caso dirigido específicamente al conocimiento de las dimensiones de instrumentalidad y expresividad, y no a constructos como la masculinidad-feminidad, tipicidad o esquematización de género (Spence, 1984, citado en Spence, 1993). En reformulaciones posteriores, Spence y cols. explican que las características de personalidad deseables socialmente para cada sexo (instrumentalidad-expresividad) pueden ser uno de los aspectos que contribuyen a la formación de la identidad de género, pero no el único (Spence y Buckner, 2000).

De acuerdo con esta concepción, las diferentes categorías de atributos, de actitudes, de preferencias y de conductas que diferencian a hombres y mujeres en una cultura determinada, no contribuyen a una única propiedad subyacente, como indica la *Teoría del esquema de género*, sino a un número más o menos amplio de factores independientes. Entre dichos factores se encuentran, los roles ocupados a lo largo de la vida (ej. ser padre o madre) y las obligaciones derivadas de este rol, así como cualidades como las características físicas o los intereses influyen el sentido de masculinidad o feminidad, y no siempre tienen relación con el auto-informe de rasgos deseables de carácter instrumental o expresivo.

Desde este prisma, la identidad de género se configura como un fenómeno multifactorial estrechamente ligado al contexto social del individuo, donde los rasgos psicológicos estereotipados son introducidos como un elemento más a la hora de elaborar un juicio sobre la propia identidad. Spence (1999) explica que para conocer la identidad de género tan sólo hay que preguntar a las personas hasta qué punto se consideran masculinas o femeninas. La variabilidad en las respuestas sobre la construcción de la identidad de género, dependerá del número de cualidades congruentes y no-congruentes con los estereotipos de género, que cada

individuo manifieste con respecto a su propio género. Es decir, los rasgos, atributos y conductas que una persona utiliza para definir su propio sentido de masculinidad o feminidad.

La necesidad de atender a otros factores en la construcción de la identidad de género, no sólo los atributos y conductas congruentes con el propio género, ha servido como soporte para investigaciones recientes, que además del sexo biológico, los rasgos instrumentales y los expresivos, analizan otros factores vinculados al género, que permiten ofrecer una fotografía más completa de la influencia del género sobre las actitudes y conductas individuales (McCabe, 2007). En nuestro país, López-Zafra y López-Sáez (2001), condujeron una investigación dentro de este marco teórico con el objetivo de conocer las explicaciones que las personas ofrecían sobre su concepto de identidad femenina o masculina y analizar si estas explicaciones se basaban en características idiosincrásicas o por el contrario utilizaban las prescripciones de género. Una vez que los participantes puntuaban en una escala la medida en la que se sentían femeninos/as y masculinos/as, les pedían que dieran razones a su auto evaluación en ambos ítems. Entre sus resultados encontraron una estrecha relación entre el sexo biológico y el sentido de su identidad (mujeres-feminidad y hombres-masculinidad). Una vez analizadas las explicaciones ofrecidas observaron que aquéllos que puntuaban alto en identidad de género (se sentían muy masculinos o muy femeninos), argumentaban que se sentían de este modo porque cumplían con lo que socialmente se cree que es característico de su género. Las personas que puntuaban más bajo en identidad de género decían poseer características percibidas como más propias del otro sexo, aunque también se atribuían características propias de su género.

Los resultados encontrados en nuestro país ofrecen apoyo al modelo multifactorial y también a algunos de sus supuestos. Así, la identidad de género está marcada por la influencia del sexo biológico y en su formación se integran los estereotipos de género pero también otros elementos y, a pesar de la heterogeneidad resultante, la mayoría de las personas desarrollan un sentido estable de su masculinidad o feminidad.

3.2.3.3. Modelo de la Ideología de Género

Este modelo, al igual que la aproximación a la identidad de género como un conjunto de rasgos de personalidad (Bem, 1981), asume que existen patrones sociales que guían y restringen la conducta individual dentro de las interacciones sociales (Brannon, 1976, citado en Smiler, 2004). Estas normas y representaciones sociales, que varían de acuerdo al momento histórico y al contexto cultural, comunican expectativas distintas para cada sexo ante las que una

persona puede, o no, mostrar conformidad (Mahalik, Locke, Ludlow, Diemer, Scott, Gottfried y Freitas, 2003).

Esta aproximación rechaza la conceptualización de la identidad de género como una constelación de rasgos que son más frecuentes en hombres o mujeres y propone el concepto de *ideología* definido como “la aprobación e internalización del sistema de creencias culturales sobre la masculinidad y el género masculino, arraigada en la relación estructural entre hombres y mujeres” (Pleck, Sonenstein y Ku, 1993a, 88). Aunque el modelo advierte de la existencia de diferentes roles masculinos y femeninos, se centra en el análisis de la socialización masculina y, por tanto, en el grado de adhesión a los estándares masculinos definidos culturalmente.

La ideología masculina es medida a partir de las actitudes hacia el rol de género masculino, es decir, el nivel de identificación y participación de las normas sociales vinculadas a la masculinidad. Precisamente, esta ideología debe entenderse como el nivel personal de aprobación de, entre otros, aspectos como la menor o mayor importancia concedida al estatus personal, el deseo de independencia, la resistencia mental, emocional o física, y la anti-feminidad, definida como el rechazo a conductas y actividades que son percibidas como estereotípicamente femeninas (Fischer, Tokar, Good y Snell, 1998).

El modelo, aunque desarrollado de forma independiente, es consistente con la *Teoría multifactorial* (Spence, 1993) ya que comparten el interés por conocer cómo el individuo se define con respecto a estos estándares culturales y no a la posesión de rasgos psicológicos más o menos presentes en hombres o mujeres. Al entender que no existe una ideología fija, sino diferentes formas de construir el sentido de masculinidad, es posible atender a la variación individual, las diferencias culturales y, también, a los cambios generacionales.

Son diversos los instrumentos desarrollados a la luz de este modelo (Thompson, Pleck y Ferrera, 1992), y también los estudios dirigidos a comprobar su validez en distintos contextos (Fischer, et al., 1998; Janey, Janey, Goncherova y Savchenko, 2006; Mahalik et al., 2003; Sinn, 1997). El modelo también ha sido utilizado para predecir la conducta masculina, y en este sentido se ha encontrado relación entre la internalización de creencias tradicionales sobre la masculinidad y un mayor consumo de alcohol (Capraro, 2000), mayores prácticas de riesgo en las relaciones sexuales (Pleck, Sonenstein y Ku, 1993b) y mayores niveles de agresión en adolescentes (Janey y Roberston, 2000) y adultos (Cohn y Zeichner, 2006).

3.2.3.4. Modelo de Auto-Confianza de Género -Gender Self-Confidence-

Basándose en el trabajo de Lewin (1984) y Spence (1993), el modelo expone la necesidad de reconceptualizar la masculinidad y feminidad en términos de auto-percepción sobre el propio género, más allá de los rasgos tipificados socialmente. De la misma forma que aproximaciones anteriores, se plantean que el recuento de aquellas características o conductas deseables para uno y otro sexo, sería una forma de indagar sobre la *identidad de rol de género*, definida como el grado en que una persona se identifica o manifiesta características, conductas e intereses relacionados con las expectativas sociales, no necesariamente personales, sobre la masculinidad y feminidad. Por el contrario, la *identidad de género* se entiende como un constructo más global que hace referencia al sentido individual otorgado a la masculinidad y feminidad, resultado de un proceso de construcción por el que el individuo utiliza estándares idiosincrásicos a la hora de definirse como masculino o femenino. Esto implica que las personas poseen una considerable libertad para definir su propia feminidad y masculinidad, más allá de la adhesión a los roles y rasgos de género prescritos socialmente (Hoffman et al., 2000).

Desde este modelo, se plantea la necesidad de estudiar la identidad de género como una parte del *auto-concepto de género*, definido como una categoría más amplia y general referida al sentimiento particular de pertenencia a la categoría hombre o mujer, incluyendo lo que para cada individuo es importante a la hora de adscribirse a una u otra categoría. Para conocer y estudiar esa seguridad personal en la propia masculinidad o feminidad (identidad de género) argumentan que es necesario analizar lo que conceptualizan como auto-confianza de género (*gender self-confidence*) descrita como la intensidad con que una persona cree que satisface sus propios estándares sobre lo que considera masculino y femenino. En esencia, hace referencia a la seguridad individual acerca de ser hombre o mujer y el grado en que uno se acepta, respeta y valora a sí mismo como perteneciente a una de esas dos categorías.

El modelo de auto-confianza de género propone que todos estos conceptos se encuentran interrelacionados pero no se determina recíprocamente (Figura 3). De este modo, una persona puede percibirse como hombre o mujer y tener actitudes, sentimientos y conductas relacionadas con esta percepción (auto-concepto de género), pero no tener seguridad sobre su propia masculinidad o feminidad. De igual forma, las personas pueden rechazar los roles de género prescritos y poseer una identidad de género definida. A su vez, una persona puede tener una identidad de género firme, pero no poseer auto-confianza en su género por pensar que no cumple con sus estándares personales sobre masculinidad o feminidad (Hoffman, 2006a, 360).

Con el propósito de medir este constructo, y a la luz del modelo expuesto, se elaboró la *Hoffman Gender Scale* (HGS) (Hoffman et al., 2000). Su desarrollo empírico reveló la existencia de dos nuevos constructos a tener en cuenta en la investigación sobre la identidad de género: la auto-definición de género (*gender self-definition*) y la auto-aceptación de género (*gender self-acceptance*). El primero de ellos se refiere al grado en que el género es una categoría saliente en la definición personal de la identidad. Las personas con una fuerte *auto-definición de género* conceden mucha importancia a la masculinidad o feminidad, como un aspecto central de su identidad personal. Por otro lado, la *auto-aceptación de género* explicaría cómo de comfortable se siente una persona como miembro de su género. Las personas con una alta auto-aceptación de género se ven a sí mismas de forma positiva como hombres o mujeres, pero no tienen por qué considerar el género como un componente crucial de su identidad.

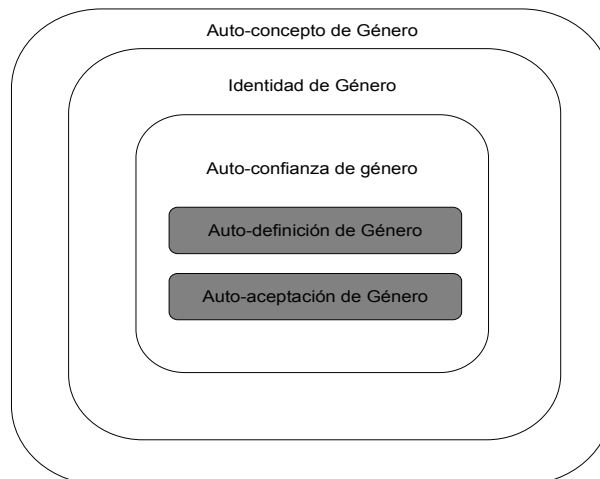


Figura 3. *Expanded Model of Gender Self-Concept*. –Adaptada de: Hoffman et al. (2000)

El modelo se encuentra en fase de desarrollo empírico aunque distintos estudios confirman la estructura factorial de la escala antes citada (Lontz, 2000, citado en Hoffman, 2006a), y demuestran una correlación positiva entre la auto-aceptación de género y su percepción de bienestar (Hoffman, 2006b).

3.2.3.5. Modelo Multidimensional de la Identidad de Género

Esta aproximación a la identidad de género reúne algunos de los supuestos encontrados en modelos previos y argumenta que la identidad de género debe ser conceptualizada como un constructo multidimensional, atendiendo a cinco componentes: 1) conocimiento de pertenencia a

la categoría de género; 2) tipicidad de género: similitud percibida con aquéllos que comparten el mismo género; 3) satisfacción con la asignación a una de las dos categorías; 4) sensación de presión hacia la aceptación de los estereotipos de género; 5) comparaciones intergrupales: creencia de que el propio género es superior (Egan y Perry, 2001).

La investigación desarrollada en Estados Unidos con adolescentes ha encontrado que los diferentes componentes correlacionan con el ajuste psicológico (Egan y Perry, 2001; Carver, Yunger y Perry, 2003), aunque estos mismos resultados no se han replicado con muestras afro-americanas e hispanas (Corby, Hodges y Perry, 2007). Estos últimos consideran acertadas las dimensiones analizadas para estudiar la identidad de género, aunque consideran necesario incluir un constructo cognitivo adicional. En concreto, señalan la pertinencia de incluir las concepciones que chicos y chicas tienen sobre los atributos que las personas de una u otra categoría deben poseer para ajustarse a su género. Es decir, la identidad de género debería ser medida considerando el grado en que chicos y chicas se adaptan a sus propias concepciones sobre los roles de género, lo que nos devuelve a la importancia de analizar la variabilidad individual en la construcción de la propia identidad.

3.3. Análisis de las diferencias por sexo en la investigación

El estudio científico del género entendido como el significado que cada sociedad adscribe a las categorías de hombre y mujer, exige reflexionar sobre el modo en que contribuye a crear diferencias o similitudes entre los sexos.

Recientemente, la *American Psychologist* publicó un estudio en el que se examinaban 46 meta-análisis sobre las diferencias por sexo. Este análisis parece mostrar que ambos sexos, desde la infancia a la edad adulta, poseen más similitudes que diferencias en la mayoría de los dominios examinados: habilidades cognitivas, comunicación verbal y no verbal, agresión, liderazgo, autoestima, razonamiento moral y conducta motora. Estos resultados ya fueron expuestos tiempo atrás con la publicación del libro *The psychology of sex differences* (Maccoby y Jacklin, 1974), dando lugar a lo que se denomina *Gender similarities hypothesis* (Hyde, 2005). Este trabajo confirma que hombres y mujeres son prácticamente iguales en dominios como la personalidad, las habilidades cognitivas y la capacidad de liderazgo. Encontrándose diferencias en que los hombres parecen poseer actitudes más favorables hacia el sexo casual, mayores índices de masturbación, mayor implicación en conductas de agresión física, y un mayor desarrollo de ciertas habilidades motoras, como la velocidad y la resistencia en la carrera.

No han tardado en surgir críticas contra esta hipótesis por carecer de referentes teóricos, subestimar las diferencias de género en favor de las similitudes, no atender a la historia evolutiva

del individuo en su análisis y por responder en mayor medida a un artificio estadístico, que a una realidad social (Archer, 2006; Davies y Schackelford, 2006; Lippa, 2006; Zuriff, 2006). Sin embargo, su autora entiende que “la evidencia científica disponible apoya la hipótesis de similitudes de género, de acuerdo a la que hombres y mujeres son similares en la mayoría, pero no en todas, las variables psicológicas” (Hyde, 2006, 642). En general, se considera que la magnitud y dirección de las diferencias de género depende del contexto social.

Independientemente de la magnitud de estas diferencias, el hecho de que hombres y mujeres se comportan, piensan y sienten de forma distinta en diversos contextos (Zuriff, 2006), no sólo nos permite pensar en la existencia de diferencias, sino en la importancia de analizar los factores tras su manifestación. En este sentido, existen diferentes teorías psicológicas que tratan de analizar su origen. De forma global, tal y como señalan Wood y Eagly (2002), la mayoría de los análisis realizados se han efectuado desde una perspectiva de *construccionismo social*, o lo han hecho desde una *perspectiva evolucionista*.

Desde un marco *construccionista*, se entiende que el género más allá de crear diferencias reales entre uno y otro sexo las construye socialmente. Esta construcción afectaría al modo en que hombres y mujeres perciben sus conductas y sus características y, también, a cómo los demás las perciben en ellos. Como consecuencia de esto, aunque dos personas de distinto sexo posean las mismas capacidades y posibilidades de actuar de una determinada manera, tenderán a comportarse de forma diferente si así lo marca su género, lo que se hará más saliente en aquellos contextos sociales donde estas diferencias sean muy marcadas (Gergen, 2001). De corroborarse la hipótesis de similitudes de género, el estudio de las diferencias de género como una construcción social contaría con un argumento de peso para afirmar que los factores culturales y ambientales específicos son determinantes en la creación de estas diferencias. No obstante, la negación de que las diferencias a nivel psicológico poseen algún tipo de relación con las diferencias a nivel biológico, y el escaso interés por buscar similitudes en estas diferencias entre culturas, han sido los aspectos más criticados de esta aproximación (Wood y Eagly, 2002).

El segundo de los marcos teóricos que trata de explicar el origen de las similitudes o diferencias entre los sexos es la *psicología evolucionista*. Desde esta perspectiva, las diferencias de género en algunos atributos psicológicos serían producto de las distintas presiones de selección que se han presentado a lo largo de la historia evolutiva de la especie humana. La conducta, de este modo, estaría sujeta a los efectos de la selección natural a través de la que los humanos y otras especies animales han desarrollado una disposición a comportarse de forma

adaptativa a su contexto social. Aquellos atributos que incrementan las posibilidades de supervivencia y reproducción serán seleccionados y mantenidos en el tiempo.

La explicación de la conducta social se realiza en términos de ventajas evolutivas, de manera que allí donde hombres y mujeres hayan afrontado presiones similares para su supervivencia a lo largo de su evolución y la conducta no haya sido ventajosa para uno u otro sexo, no se encontrarán diferencias (Archer, 2006). Aunque las variables biológicas poseen un mayor peso en la explicación del origen de las diferencias, la psicología evolucionista no es ajena al contexto, ya que la manifestación de las diferencias depende su valor adaptativo. Si el contexto maximiza los costes de utilizar una determinada conducta o mostrar un determinado atributo y, por el contrario, incrementa los beneficios de optar por conductas o atributos alternativos, la diferencia de género no se producirá (Davies y Schackelford, 2006).

A pesar de ello, la falta de evidencia empírica en muchos de sus supuestos, junto al mayor peso concedido a factores genéticos y evolutivos han sido objeto de críticas, ya que existen evidencias de que el contexto y el ambiente cultural poseen una fuerte influencia sobre la conducta humana, hasta el punto de regular buena parte de los mecanismos biológicos y evolutivos, que los evolucionistas consideran motores de la conducta (Haosheng, 2006).

A medio camino entre los marcos teóricos comentados se encuentra la *perspectiva biosocial* (Eagly y Wood, 1999; Wood y Eagly, 2002), y que supone la reformulación de la *Teoría de los roles sociales* (Eagly, 1987). En sus primeras formulaciones esta teoría defendía que los atributos asociados históricamente con los roles de hombres y mujeres han promovido estas diferencias. Tradicionalmente ambos géneros han sido representados como dos campos opuestos con rasgos y cometidos sociales distintos. Para el hombre la dureza, el egoísmo, la agresividad y la fuerza y para la mujer la sensibilidad, la compasión, la ternura, la sumisión; lo que también deriva en la adquisición de un rol social de género: el hombre ha facilitado tradicionalmente el aporte económico al hogar y ha sido el defensor físico de la familia, mientras que la mujer ha sido identificada con la maternidad y la dedicación a la casa. Todo este conjunto de atributos, esperado para uno y otro sexo, condicionaría la forma en que hombres y mujeres sienten, perciben y actúan, provocando las diferencias en atributos, actitudes y conductas.

En reformulaciones más recientes, la *Teoría del rol social* integra también aspectos biológicos como promotores de las diferencias físicas entre hombres y mujeres que, en interacción con factores tales como la economía, la estructura social y las creencias culturales, hacen que hombres y mujeres se acoplen mejor a unas conductas sociales que a otras, creando así las diferencias (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004).

3.3.1. Diferencias por sexo en la conducta agresiva durante la adolescencia

El análisis de los factores que influyen en la manifestación de la agresión ha sido uno de los aspectos que más ha preocupado a teóricos e investigadores en este campo. Entre los factores personales, el sexo ha sido utilizado como predictor de las diferencias en las conductas de agresión de hombres y mujeres (Anderson y Bushman, 2002). En términos generales, la investigación ha señalado que los hombres tienden a manifestar más actos de agresión directa que las mujeres, ya sean de tipo físico o verbal (Archer, Holloway y Mclouglin, 1995; Fry, 1998; Knight, Guthrie, Page, y Fabes, 2002; Moffit, Caspi, Harrington y Milne, 2002; Ramírez, Andreu y Fujihara, 2001). En este sentido, las revisiones realizadas sobre las diferencias por sexo en la agresión han concluido que existe una clara evidencia de la existencia de diferencias entre hombres y mujeres (Hyde, 2005; Maccoby y Jacklin, 1974; Maccoby, 2004). Sin embargo, cuando se analizan las formas de agresión indirecta, los resultados no parecen ser tan claros (Björkqvist, Österman y Lagerspetz, 1994).

Las investigaciones que han indagado sobre ambos tipos de agresión encuentran que durante los primeros años de vida, niños y niñas utilizan en mayor medida las formas de agresión directa (física, verbal y social) y en muy pocos casos la agresión indirecta (Galen y Underwood, 1997; Ortega y Monks, 2005). A medida que la edad aumenta y se encaminan hacia la adolescencia, los chicos utilizan más estrategias de agresión directa, entre las que destaca la agresión física; mientras que las chicas utilizan en mayor medida la agresión indirecta (Crick, Casas y Nelson, 2002; Crick y Nelson, 2002; Owens, Shute y Slee, 2004; Vail, 2002). No obstante, existen datos que contradicen estas diferencias y muestran que si bien los chicos difieren significativamente en el uso de la agresión física y la agresión verbal directa (Benítez y Justicia, 2006; Hadley, 2003), no existen diferencias por sexo en el uso de estrategias indirectas (Peets y Kikas, 2006; Salmivalli y Kaukianen, 2004; Toldos, 2005). En esta línea, un reciente meta-análisis (Archer, 2004) muestra que las diferencias en las formas de agresión, de producirse, lo hacen más claramente en la adolescencia, aunque en muchos casos depende del instrumento utilizado en la investigación y, también, de las características de los individuos que componen la muestra. De hecho, algunos estudios sólo encuentran un mayor uso de estrategias indirectas en las chicas, cuando analizan la conducta agresiva de grupos especialmente violentos (Moretti et al., 2001).

Pasada la adolescencia, las conductas agresivas directas siguen siendo más representativas en los hombres. Ahora bien, en lo referido a las estrategias indirectas, algunos estudios siguen informando de una diferencia en su uso a favor de las mujeres (Hess y Hagen,

2006), mientras que otros revelan que no existen diferencias de género en el uso de estrategias indirectas (Green, Richardson y Lago, 1996; Richardson y Green, 1999; Walker, Richardson y Green, 2000).

Las diferencias por sexo en la agresión, por tanto, parecen depender del tipo de agresión examinado, aunque también debe considerarse el sexo de los implicados en la interacción y la relación que el agresor mantenga con la víctima. En general, parece que la agresión directa es más frecuente entre hombres y la indirecta entre mujeres (Richardson y Green, 1999). Cuando se analiza la relación existente entre los implicados, las diferencias de género son menos claras. Concretamente, la naturaleza de la relación entre los implicados parece ser un factor clave en su análisis. La investigación indica que dentro de una relación sentimental, hombres y mujeres utilizan estrategias de agresión directa e indirecta en la interacción con sus parejas (Richardson, 2005). De hecho, ambos sexos informan de un mayor uso de la agresión directa con sus parejas, y consideran que se utilizan en mayor medida estrategias indirectas en la interacción con amigos o conocidos (Richardson y Green, 2006).

Con independencia de la forma, la dirección y magnitud de la agresión, las diferencias por sexo también pueden ser analizadas de acuerdo a los enfoques teóricos sobre el género antes comentados. Desde un enfoque de *construccionismo social*, las diferencias en la agresión serían el resultado de un contexto específico en el que el individuo ha adoptado esta conducta en respuesta a las demandas sociales. Los factores biológicos no juegan un papel fundamental en la aparición de estas diferencias y puesto que cada contexto ejerce una influencia distinta en la utilización de la agresión, no habría que buscar las mismas diferencias a través de las culturas.

Desde un punto de vista *evolucionista*, la presión desigual que evolutivamente se ha ejercido sobre el hombre para el uso de la agresión (procurarse recursos, defensa, competición intrasexual, etc.) provocaría el mantenimiento de esa conducta y, también, las diferencias por sexo en la agresión. Las diferencias emergen únicamente en aquellos contextos en que su uso posee beneficios adaptativos para el sujeto que las despliega.

La *Teoría de los roles sociales* explica las diferencias en la agresión de acuerdo a tres parámetros: en primer lugar, las características físicas de los hombres proporcionan una mayor ventaja para el uso de la agresión física; en segundo lugar, nos encontramos con que usualmente se concede mayor valor a la agresión en la formación de la identidad masculina; por último, la asociación de la conducta masculina con la asertividad, el control y el liderazgo (roles de género) pueden influir en la selección de la respuesta agresiva, como un modo de mostrar dichas cualidades y cumplir con las expectativas sociales (Eagly y Wood, 1999).

Aunque los referentes teóricos difieren en la importancia concedida a factores biológicos y sociales, parecen coincidir en que la mayoría de los atributos y roles vinculados al género son producto de la estructura social. El género, así entendido, vincula o asocia cualidades diferentes a cada uno de los sexos y es un factor importante que hace diferir o, al menos, resaltar las diferencias en la conducta social, lo que justifica y hace pertinente su análisis.

3.3.2. Diferencias por sexo en el acoso escolar durante la adolescencia

El análisis de las diferencias por sexo en el acoso escolar ha constituido un aspecto importante en el estudio de esta problemática, aunque los resultados han sido dispares. De un modo general, los resultados en torno a las diferencias por sexo en la adolescencia, en la línea de los estudios que analizan otras formas de agresión en poblaciones adolescentes y adultas, apoyan la idea de que los chicos son más agresivos y, por tanto, acosan a otros compañeros en mayor medida que las chicas (Boulton y Underwood, 1992; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Pereira et al., 2004; Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997; Whitney y Smith, 1993).

Aunque la mayoría de estos estudios indagaban sobre diferentes formas de acoso (directo vs. indirecto), la investigación inicial definía el acoso como una conducta física o verbal que se dirige de manera directa hacia la víctima, lo que de acuerdo con algunos investigadores (Crick y Rose, 2001) ha provocado una falta de representación de las chicas en el estudio de la agresión y, concretamente, en las dinámicas de acoso escolar. Superadas las limitaciones a nivel conceptual y desarrolladas nuevas escalas para indagar en torno a formas de agresión encubierta, investigaciones recientes, siguen encontrando una mayor implicación de los chicos en el acoso hacia otros compañeros (Cerezo y Ato, 2005; Hernández de Frutos, et al., 2002; Juvonen, Nishina, & Graham, 2001; Kalliotis, 2000; Seixas, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Slee, 2006). A pesar de ello, no todos los estudios encuentran esta misma tendencia. Por ejemplo, estudios realizados con diferentes grupos étnicos en los Estados Unidos no encuentran diferencias por sexo en la implicación como agresores dentro de las relaciones de acoso (Peskin, Tortolero y Markham, 2006).

El análisis de las diferentes formas de agresión también produce resultados contradictorios. Mientras que parece clara una mayor implicación de los chicos en el uso de estrategias de acoso directo, las diferencias se producen más claramente en el uso de la fuerza física, mientras que chicos y chicas informan de niveles similares en el uso de formas verbales directas (Crick, Casas y Nelson, 2002; Ortega, 1997; Smith, 2004; Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, 2006). En lo que se refiere a la utilización de formas de acoso indirectas, los estudios

muestran resultados dispares, tal y como se ha señalado en el apartado anterior. Diversas investigaciones informan de un mayor uso de estrategias indirectas en las chicas (Avilés y Monjas, 2005; Sánchez y Fernández, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Smith, 1999), mientras que otros estudios no encuentran diferencia e informan de niveles de acoso similares para ambos sexos (Hokoda, Lu y Angeles, 2006; Khatri, Kupersmidt y Patterson, 2000; Leadbeater, Boone, Sangster y Mathieson, 2006).

En resumen, la evidencia empírica no permite concluir de forma precisa la dirección en que se producen las diferencias por sexo en el acoso escolar. Entre los aspectos que dificultan la comparación entre estudios destacan los diferentes instrumentos y metodologías utilizadas para recoger la información. En este sentido, Pepler et al. (2006) apuntan la necesidad de considerar que las chicas pueden ser menos tendentes a informar de su implicación en el acoso escolar, ya que en los estudios observacionales realizados por este equipo de investigación no se encuentran diferencias por sexo en la utilización de distintas estrategias de acoso escolar (Pepler, Craig, Yulie y Connolly, 2004).

De igual modo que las diferencias en la implicación de chicos y chicas como agresores, los resultados por sexo para los estudiantes que sufren acoso escolar muestran tendencias también contradictorias. Mientras que algunos estudios informan que los chicos sufren mayores índices de acoso perpetrados por sus iguales (Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver, y Sarullo, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Solberg y Olweus, 1993), otros indican que las víctimas son mayoritariamente femeninas (Cerezo, 2006; Sánchez y Fernández, 2007; Veenstra, et al., 2005). Por el contrario, un tercer grupo de estudios informa de niveles similares de victimización para ambos sexos (Felix y McMahon, 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006; Seixas, 2005). En el caso del grupo que ha sido catalogado como agresores/víctimas se ha encontrado una mayor representación masculina (Espelage, Mebane y Adams, 2004; Seixas, 2005).

Un último grupo de estudios expone que las diferencias por sexo en el acoso escolar emergen de forma más clara cuando se indaga sobre el tipo de victimización recibida. Los chicos serían víctimas, en mayor medida que las chicas, de formas directas de agresión. Las chicas serían víctimas, en mayor medida que los chicos, de formas de acoso indirecto (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Craig, Pepler y Blais, 2007; Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger, Hammarstrom, 2006; Owens, 1996; Slee, 2006), aunque no siempre se ha encontrado esta diferenciación (Leadbeater, et al., 2006).

Las investigaciones han encontrado que el acoso escolar se produce mayoritariamente entre miembros del mismo sexo. Sin embargo, cuando la agresión se dirige contra miembros del

otro sexo los datos señalan que las chicas dirigen más agresión física hacia los chicos, que viceversa. Los chicos utilizan más formas de acoso verbal y social cuando éste es dirigido a las chicas (Russell y Owens, 1999; Slee, 2006).

En conclusión, las diferentes aproximaciones terminológicas y metodológicas, las diferencias en la composición de las muestras, así como las divergencias culturales hacen complicada la generalización de resultados y la comparación entre países, por lo que es difícil llegar a conclusiones claras en torno a las diferencias de género en el acoso escolar.

3.4. Creencias y normas sociales asociadas al género y su relación con la agresión

En su mayoría, los estudios sobre las diferencias entre hombres y mujeres en las conductas de agresión han utilizado el género, equiparándolo con el sexo, como una variable demográfica en torno a la que organizar los resultados encontrados. Este hecho ha podido contribuir a crear una falsa ilusión en la que el género se ha erigido como la variable con mayor poder explicativo en el análisis de las diferencias en la agresión, por encima de los factores culturales y contextuales que rodean a hombres y mujeres. La investigación ha demostrado que la comprensión de las diferencias en la agresión mejora cuando el género se analiza dentro del contexto social y, en este sentido, es necesario atender a los roles sociales que guían e influyen en las relaciones entre las personas implicadas, o las características de la situación que pueden activar la información de género (Richardson y Hammock, 2007).

Este estudio se enmarca dentro de una perspectiva socio-cultural que, considerando la multidimensionalidad de la variable género, entiende que ésta forma parte de un sistema de creencias sociales en base al que, incluso cuando está clara la existencia de variabilidad individual, se comunican expectativas sociales sobre cómo se espera que sean y comporten hombres y mujeres. Tales creencias son aprendidas en diversos contextos y a través de diferentes agentes socializadores sobre la base de la categorización sexual inicial, tal y como explican las teorías de la socialización de género anteriormente expuestas (Bussey y Bandura, 2004; Maccoby, 1998).

En esta línea, la investigación más reciente ha centrado su atención en examinar cómo las características socio-culturales y la presión ejercida para que hombres y mujeres se adhieran a ciertos estándares de género, pueden influir en la conducta agresiva (Cohn y Zeichner, 2006). Este estudio examina distintos constructos de género, producto del largo proceso de socialización, que pueden ayudar a aumentar nuestra comprensión de la agresión, en concreto: (1) la adopción o aprobación de características y conductas vinculadas a expectativas sociales

sobre masculinidad y feminidad, es decir, *rasgos estereotipados de género* (Abele, 2000; Spence y Buckner, 2000; Zucker, Mitchell, Bradley, Tkachuk, Cantor y Allin, 2006); (2) las consecuencias negativas de la adhesión a roles de género restrictivos, producto del *conflicto de rol* (O'Neil y Good, 1997); y (3) el desarrollo de actitudes acerca de hombres y mujeres, entre los que puede incluirse el *sexismo* como componente afectivo (Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; DeSouza y Ribeiro, 2005).

Con el doble objetivo de conocer el grado en que una persona ha interiorizado componentes de estas dimensiones y estudiar su relación con la conducta agresiva, se describen y analizan estos constructos culturales, explorando la investigación que sirve de apoyo al trabajo aquí desarrollado y sobre la que se discutirán los resultados.

3.4.1. Estereotipia de género: rasgos masculino-instrumentales y rasgos femenino-expresivos

Como se viene exponiendo, los significados que el género otorga a cada uno de los sexos no son constantes, sino que varían a través del tiempo y difieren de acuerdo al contexto social en que éstos son analizados. Los estereotipos son utilizados para dotar de significado a ambas categorías sexuales, proporcionando información sobre las características y conductas que se supone definen de forma diferencial a hombres y mujeres. No en vano los estereotipos se consideran como “representaciones sociales o ideológicas colectivas que definen modelos de conducta” (Amâncio, 1993, 185). La utilización del estereotipo, aún respondiendo a un criterio de utilidad práctica ya que permite simplificar el entorno y facilitar el procesamiento de la información (Fiske y Taylor, 1991), actúa como una forma de consenso social, puesto que las características y conductas de un individuo son juzgadas de acuerdo a rasgos atribuidos a sus grupos de pertenencia, a la vez que permite a este individuo juzgar a otras personas.

En concreto, los estereotipos de género se refieren al “conjunto de creencias compartidas socialmente acerca de las características que poseen hombres y mujeres y que se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de estos dos grupos” (Cuadrado, 2007, 245). Este conjunto de creencias no se limita a describir de forma simplificada lo observado en hombres o mujeres y a explicar aquellas características que se consideran más deseables para uno y otros (*dimensión descriptiva*), sino que también indican cómo deberían comportarse hombres y mujeres (*dimensión prescriptiva*). En palabras de Barberá, “los estereotipos se ofrecen como modelos comportamentales suscitadores de acuerdo o desacuerdo, que marcan la conducta a seguir” (Barberá, 2004, 58).

Los estereotipos de género también pueden ser clasificados en función de su contenido. Aquellos estereotipos referidos a las características psicológicas que se atribuyen, con mayor o

menor frecuencia, a hombres y mujeres reciben el nombre de *estereotipos de rasgo*. Las creencias relativas a la adecuación a actividades, roles o conductas diferenciadas por sexo, se conocen como *estereotipos de rol* (William y Best, 1990, citado en Morales y López, 1993). Las ocupaciones y los rasgos físicos también son utilizadas, junto a rasgos y roles, en la elaboración de diferentes representaciones sobre lo que es ser hombre o mujer (Deaux y Lewis, 1984).

Los estereotipos de rasgo, en los que se centra esta revisión, han sido conceptualizados desde un doble punto de vista. De un lado las creencias generalizadas hacia los demás (*rasgos estereotipados*), y del otro lado la auto-atribución e internalización de esos mismos rasgos como parte del auto-concepto de género (*rasgos instrumentales y expresivos*) (Abele, 2003). Tanto los estereotipos de género generales como aquellas características prototípicas asignadas a uno mismo se han vinculado con las nociones de masculinidad y feminidad. En concreto, la dimensión masculina se construye sobre la percepción generalizada de que los hombres poseen más rasgos o características instrumentales, tales como la dureza, la independencia, la competición, la eficacia, o la agresividad. La dimensión femenina estaría determinada por la posesión de características o rasgos expresivos, siendo descrita como emocional, sumisa, dependiente, y compasiva. (Lameiras, López, Rodríguez, D'Avila, Lugo, Salvador, Mineiro y Granejo, 2002; Parsons y Bales, 1955; Ruble y Martin, 1998).

La investigación de los estereotipos de género ha estado fuertemente influenciada por los estudios de Sandra L. Bem (1974, 1981) y Janet Spence (Spence et al., 1974, 1979), y tanto el *Inventario de Roles Sexuales* (BSRI) como el *Cuestionario de Atributos Personales* (PAQ) siguen siendo ampliamente utilizados como una medida de rasgos de género socialmente deseables, concretamente para medir la auto-asignación de estereotipos de rasgos (Abele, 2003; Fernández et al., 2006a, 2006b; Kasen, Chen, Sneed, Grawford y Cohen, 2006; Krueger, Pasman, Acevedo, y Villano, 2003; McCreary, Saucier y Courtenay, 2005; Özkan y Lajunen, 2005; Wade y Brittan-Powell, 2001). En esta investigación, siguiendo lo aconsejado por Fernández et al. (2007) con las dimensiones masculinidad y feminidad contenidas en el BSRI se hace referencia a la deseabilidad social tipificada sexualmente, es decir, a los rasgos de género esperados socialmente.

3.4.1.1. Investigación sobre la estereotipia de rasgo asociada al género

La investigación sobre la estereotipia de rasgo se ha dirigido, por un lado, a comprobar la persistencia de estas creencias y, por otro, a analizar aquellos atributos que conforman la dimensión de masculinidad y feminidad. Estas construcciones culturales se han reformulado en

la actualidad bajo la noción de igualdad de género, tratando de eliminar los arquetipos antes descritos. De hecho, las diferencias entre hombres y mujeres que reflejan los estereotipos son menores a medida que los roles entre ambos sexos se vuelven más similares y no están vinculados de forma exclusiva a un ámbito público o privado (Diekmann y Eagly, 2000). Ambos sexos han visto cómo se han conseguido avances en el ámbito familiar, educativo y laboral, a la vez que se ha producido una creciente auto-adjudicación de rasgos tradicionalmente masculinos y femeninos con independencia del sexo (Echebarría y González, 1999). Sin embargo, diferentes investigaciones confirman la persistencia de una visión tradicional sobre los comportamientos, rasgos y roles de mujeres y hombres (Martínez y Paterna, 2001).

En relación a los estereotipos de rol, el estudio transcultural desarrollado en España, Portugal, Argelia, Colombia, Cuba y Brasil con muestras de estudiantes universitarios (Lameiras, et al., 2002), encontró un nivel moderadamente bajo de estereotipos de género sobre los roles de género desempeñados por hombres y mujeres. Tan sólo Cuba mantenía índices altos de creencias estereotipadas. Las diferencias por sexo mostraron que los hombres mantenían una visión más estereotipada que las mujeres. La investigación en México (Rocha y Díaz-Loving, 2005) revela que, aunque se han producido cambios y se están cruzando las barreras establecidas por estas creencias, la tendencia hacia su eliminación no es tan positiva como en otros países iberoamericanos. En la misma línea, estudios en países árabes indican la persistencia de visiones estereotipadas sobre los roles desempeñados por hombres y mujeres, sobre todo entre los participantes masculinos (Sharepour, 2005).

En referencia la auto-percepción de los rasgos estereotipados, los datos confirman un avance hacia la adscripción de rasgos instrumentales y expresivos en ambos sexos, aunque las personas mantienen su conocimiento de los esquemas de género estereotipados. La investigación en Estados Unidos muestra que los estereotipos de rasgo se han mantenido, básicamente, al mismo nivel durante las últimas tres décadas. Las mujeres son las que más cambios han experimentado al auto-asignarse rasgos que eran estereotipadamente masculinos, mientras que los hombres siguen aferrados a los rasgos tipificados para su género, siendo menor el número de rasgos expresivos que perciben en sí mismos (Auster y Ohm, 2000; Spence y Buckner, 2000; Twenge, 1997).

Los datos de muestras españolas con personas mayores de 18 años informan que las imágenes prototípicas de hombres y mujeres permanecen estáticas a pesar de las más que evidentes transformaciones sociales (López-Sáez, Morales y Lisbona, en prensa). Sin embargo, y de igual manera que en Estados Unidos, sí se han informado de algunos cambios en la auto-percepción de rasgos estereotipados que indican, nuevamente, una tendencia a percibirse a uno

misma de manera menos estereotipada. Concretamente, aunque los hombres siguen puntuando más que las mujeres en rasgos instrumentales, ambos sexos se atribuyen cada vez más rasgos estereotipadamente femeninos (Barberá, 2004). En la misma línea, la investigación ha encontrado que, a pesar del avance en el terreno de las creencias y actitudes, españoles de ambos sexos entre los 15 y los 20 años continúan incluyendo estereotipos sobre rasgos y roles tradicionales en la definición de su propia identidad (Pastor y Bonilla, 2000).

A la luz de la evidencia empírica parece lícito pensar, como ya hicieran Deaux y Kite (1987), en la persistencia de un sistema de creencias y opiniones sobre hombres y mujeres y "las supuestas cualidades de la masculinidad y la feminidad, que incluyen estereotipos y actitudes hacia las conductas y roles apropiados para ambos sexos, y también actitudes hacia los individuos que se apartan o desvían de dichas convenciones" (Deaux y Kite, 1987, 97).

Durante los últimos 30 años, la investigación ha examinado la relación de los rasgos de género con diferentes efectos sobre el individuo. En primer lugar, la adhesión a estos rasgos puede ser vista como positiva en cuanto a que los estereotipos orientan a las personas en su vida diaria y facilitan la interacción social, al permitir manejar información compleja de forma más simple, hacer el mundo social más predecible y ofrecer modelos de comportamiento con los que juzgar la conducta propia y la ajena. A su vez, los estereotipos de rasgo proporcionan información útil para la construcción de una identidad social y personal sobre la base de la pertenencia a una de las dos categorías de género (Barberá, 2004).

Sin embargo, la internalización de estereotipos de género también se ha relacionado con diferentes efectos negativos. Entre éstos, se han vinculado los estereotipos con sesgos en el procesamiento y recuperación de la información de género. El estudio realizado por Hughes y Seta (2003) encontró que, una vez presentadas diferentes situaciones que mostraban conductas congruentes e incongruentes estereotipadamente con el género de quien las realizaba, chicos y chicas de entre 10 y 11 años que poseían fuertes actitudes estereotipadas tendían a prestar atención únicamente a la información que confirmaba sus creencias. Además, se producía un sesgo de memoria, de manera que cuando se les requería recordar algunas de las situaciones incongruentes con los estereotipos de género, los participantes reconstruían la situación de forma consistente con sus estereotipos. Estos resultados permiten comprender la influencia de los estereotipos en nuestras percepciones, mediatizando la interpretación de la realidad social y manteniendo una representación desigual de hombres y mujeres y, facilitando la continuidad de los estereotipos (Moya y Montes, 2002).

Por otro lado, la instrumentalidad y la expresividad han sido asociadas con consecuencias positivas para el bienestar psicológico. Concretamente, se ha encontrado una

relación positiva entre los rasgos instrumentales y una mayor autoestima (Sharpe, Heppner y Dixon, 1995), mayor auto-confianza (Ghaed y Gallo, 2006), y menores índices de depresión (Bruch, 2002). También se ha informado de un efecto recíproco entre la instrumentalidad y el desarrollo de un rol ocupacional exitoso (Abele, 2003; Kasen, Chen, Sneed, et al., 2006). No se han encontrado, sin embargo, las mismas relaciones con los rasgos expresivos, aunque estos mantienen una mayor correlación con la satisfacción marital (Abele, 2003; Kasen, Chen, Sneed, et al., 2006) y un mayor apoyo social percibido (Helgeson y Fritz, 2000).

Ahora bien, estos estudios sugieren que el bienestar psicológico y el ajuste social son positivos cuando se interiorizan tanto rasgos instrumentales como expresivos. Cuando unos rasgos se interiorizan en ausencia de los otros, surgen una serie de efectos negativos, tanto sobre la salud psicológica como para las relaciones interpersonales (Helgeson, 1994). Específicamente, el malestar psicológico se ha relacionado con la adhesión a rasgos negativos asociados a la masculinidad y feminidad (Rosen, Weber y Martín, 2000), y también con nociones de hipermasculinidad e hiperfeminidad (Kreiger y Dumka, 2006). Aunque la investigación muestra que la adhesión a los estereotipos no siempre se relaciona con un menor bienestar psicológico, parece ser que una tipificación rígida a uno u otros rasgos sí que está vinculada con una peor capacidad de afrontamiento del estrés (Lam y McBride-Chang, 2007). En el ámbito de las relaciones, la adhesión “exclusiva” a rasgos instrumentales también se ha vinculado con un estilo interpersonal frío, dominante y autoritario, mientras que la adhesión a rasgos expresivos se ha relacionado con un estilo de interacción pasivo y sumiso, y en ambos casos con una interacción pobre con los amigos y familiares (Hegelson y Fritz, 1999).

La investigación también ha sugerido que la adhesión rígida a estereotipos de género está relacionada con el mantenimiento de los roles de género y las actitudes más tradicionales. En esta línea, Wade y Brittan-Powell (2001) informan que la auto-adhesión a rasgos no asociados al propio género, junto al rechazo de actitudes estereotipadas sobre las diferencias entre los sexos, está relacionada con actitudes de tolerancia hacia la diversidad racial, la igualdad de género y actitudes desfavorables hacia las conductas de acoso sexual. Por el contrario, se ha informado de una asociación positiva entre la aceptación de la violencia interpersonal dentro de las relaciones de pareja y la adhesión rígida a rasgos instrumentales (Mosher y Danoff-Bung, 2005).

En resumen, es necesario incidir sobre el hecho de que la autopercepción de hombres y mujeres acerca de los rasgos asociados a la masculinidad y la feminidad, como parte de la definición de sí mismos, ha sufrido cambios en las últimas décadas (Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2001). A pesar de ello, las personas continúan compartiendo

representaciones acerca de lo que supone ser hombre o mujer típica, y utilizan estos rasgos estereotipados por género como dimensiones importantes para su auto-conocimiento (Hoffman, 2001; Spence y Buckner, 2000). Una de las perspectivas con mayor influencia en el estudio de los estereotipos de género es la distinción entre rasgos masculinos-instrumentales y rasgos femeninos-expresivos (Deaux y LaFrance, 1998, para una revisión). Este estudio trata de analizar la auto-atribución de rasgos estereotipadamente masculinos y femeninos y su relación con la conducta agresiva. Se revisan, a continuación, las líneas de investigación en torno a esta relación y, específicamente, aquéllos que analizan su influencia sobre el acoso escolar.

3.4.1.2. Investigación sobre la estereotipia de rasgo y la agresión

La investigación sobre los factores explicativos de la conducta agresiva muestra que la variable sexo, por sí sola, no puede explicar las diferencias en las conductas agresivas de hombres y mujeres. Si consideramos, tal y como explican Eagly et al. (2004), que tanto el contexto cultural como el social próximo influyen en la aparición y mantenimiento de diferencias por sexo en estatus, habilidades, conducta y personalidad; la implicación y utilización de la agresión puede estar mediatizada por las creencias en torno al género.

Específicamente, el aprendizaje e interiorización de los estereotipos de rasgo forman parte del proceso de socialización de género y, específicamente, de la construcción de autoconceptos masculinos y femeninos (Witt, 2000). Tradicionalmente, cada uno de estos autoconceptos ha sido descrito con características de personalidad y conductas vinculadas con la agresión. Entre las características asociadas al autoconcepto masculino encontramos el egoísmo, la dureza, la individualidad y la agresividad. De igual modo, la demostración del valor y la tendencia a correr riesgos serían algunas de las conductas vinculadas a la masculinidad. Por el contrario, dentro del autoconcepto femenino se han destacado características como la sensibilidad, la compasión y la ternura. Entre las conductas asociadas a la feminidad se ha puesto énfasis en la mayor preocupación por la consecución de objetivos grupales y el cuidado de las relaciones (Eagly et al., 2004).

La interiorización de estos rasgos durante el proceso de socialización puede contribuir al origen de diferentes patrones de género en relación con la conducta agresiva. En la infancia, la conducta y actitudes de niños y niñas se encuentran influidas por los estereotipos de género. Moller, Hymel y Rubin (1993) analizaron las diferencias por sexo en la conducta de juego de chicos y chicas de entre 7 y 9 años. Entre sus resultados explican que los chicos, en mayor medida que las chicas, se involucran en juegos que implican un mayor contacto físico relacionado con peleas, desarrollando posteriormente, juegos de competición. Según los propios

autores del estudio, este tipo de juegos potencia la práctica y el desarrollo de habilidades de afirmación y dominancia, relacionadas con un rol masculino tradicional.

Pasada la adolescencia, el estudio de Harris (1993) sobre los estímulos que mayor ira provocan en hombres y mujeres jóvenes (17-28 años) encontró diferencias por sexo, que podían ser explicadas a través de los estereotipos de género. Concretamente, las mujeres consideraban como más provocadoras de ira las conductas insensibles (ej. ignorar los sentimientos de una persona) o las conductas de superioridad (ej. arrogancia o prepotencia hacia otra persona implicada en la interacción). La propia autora de la investigación indica que esta centralidad en los estímulos emocionales, como provocadores de la ira, es congruente con los estereotipos de género por los que las mujeres son descritas como más emocionales y orientadas hacia las consecuencias interpersonales de la interacción. Los hombres informaban de mayor ira ante la observación de acciones en las que una persona era dañada por otro hombre, aspecto éste consistente con el estereotipo de género por el que los hombres son vistos como los defensores y protectores de las mujeres y niños.

De igual forma, y en consonancia con estos estereotipos, diversos autores explican cómo el contexto social ha tendido a legitimar, en determinadas circunstancias, el uso de la agresión como parte de la conducta masculina (Archer y Parker, 1994; Hernández de Frutos et al., 2002; Kenway y Fitzclarence, 1997), mientras que la agresión en la conducta femenina ha sido rechazada, al menos en sus formas directas, como medio para la solución de conflictos o liberación de las emociones negativas (Graves, 2007). En esta línea, las investigaciones que analizan las diferencias culturales en la agresión de acuerdo con la dimensión de masculinidad y feminidad desarrollado en el modelo de valores culturales de Hofstede (1991), sugieren que las conductas de agresión son más frecuentes en las culturas masculinas en las que se refuerza la instrumentalidad y la competitividad, que en las culturas femeninas en las que se refuerza la expresividad y se dirigen hacia la cooperación y el apoyo social (Ramírez, Andreu y Fuhijara, 2001; Ramírez, Fujihara y Goozen, 2001). En este mismo sentido, las investigaciones que analizan la relación entre los valores masculinos y la agresión dentro de una cultura concreta, han informado de una relación positiva entre ambas variables en diferentes muestras compuestas por hombres (Archer et al., 1995; Cohn y Zeichner, 2006; Jakupcak, Lisak y Roemer, 2002). Estos resultados indican que existe una relación entre masculinidad y agresión, así como entre feminidad y la no agresión o la inhibición de ésta.

En lo referente a la auto-asignación de rasgos estereotipados, la investigación ha encontrado una relación positiva entre la adhesión a rasgos masculinos tradicionales en los

hombres y su implicación en diferentes conductas agresivas*. Weisbuch, Beal y O'Neal (1999) administraron el Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI, Bem, 1974) para explorar las discrepancias expresadas en las respuestas de estudiantes universitarios cuando se les preguntaba sobre los rasgos masculinos que se atribuían a sí mismos, a los hombres en general y, también, aquellos rasgos que pensaban que los hombres no tenían, pero deberían poseer. La investigación analizó la relación entre dichas discrepancias y la tendencia a comportarse de forma agresiva dentro de una situación experimental. Los resultados de esta investigación informan que las puntuaciones en masculinidad están fuertemente relacionadas con la agresión directa, afirmando que la agresión es parte del rol masculino, tal y como los adjetivos del BSRI indicaban. No obstante, analizadas las discrepancias, los resultados mostraron que la falta de adecuación personal a los rasgos deseables socialmente o características que cada individuo cree que debería poseer, estaba relacionada de forma más clara con la agresión indirecta que con la directa. Los autores explican que cuando un hombre cree no cumplir los estándares masculinos sufre un sentimiento de vulnerabilidad que le incita a utilizar estrategias de agresión indirecta con las que evitar las represalias de aquéllos que sí cumplen estos estándares.

Por otro lado, Murnen, Wright y Kalveny (2002), realizaron un meta-análisis de los estudios que relacionaban diferentes medidas sobre la ideología masculina con la agresión sexual. Entre estos estudios incluyeron aquellos que analizaban la relación entre este tipo de agresión y los rasgos instrumentales asociados al rol masculino, medidos a través del BSRI. El supuesto de partida suponía que no se encontraría una asociación entre los rasgos masculinos estereotípicos y la agresión sexual, ya que el BSRI no evalúa aspectos relacionados con la aceptación de la violencia contra la mujer. La revisión realizada encontró cuatro estudios que investigaban esta relación y, contrariamente a lo esperado, una vez analizados de forma conjunta los datos de dichos estudios se encontró una relación significativa entre ambas variables, pero sin resultados homogéneos.

En este sentido, diferentes estudios han tratado de probar que los sujetos más agresivos son aquellos que poseen una fuerte y tradicional orientación masculina, con independencia del sexo de quién se atribuye estos rasgos masculinos. Entre este grupo de estudios, Thompson (1991) trató de conocer el modo en que el género (entendido como el sexo biológico) y la orientación de género (masculinidad y feminidad) influían sobre el modo en que las parejas manejaban los conflictos dentro de su relación. Concretamente estaba interesado en conocer la relación de las puntuaciones en masculinidad con la agresión física que hombres y mujeres

* La mayor parte de los estudios que a continuación se analizan utilizan constructos tales como roles de género u orientación de rol de género para referirse a la auto-asignación de rasgos esperados socialmente de acuerdo a la dimensión masculina y femenina.

manifestaban hacia sus parejas. Los datos se obtuvieron a través de una muestra de estudiantes universitarios (edad media=19 años). Se utilizaron diferentes escalas para medir las actitudes hacia la agresión física y también las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos. El BSRI (Bem, 1974) se utilizó para medir los atributos estereotipados dentro de las dimensiones de masculinidad y feminidad y clasificar a los sujetos de acuerdo con una alta o baja auto-atribución de estas características. Cuando se analizan las diferencias en la agresión que hombres y mujeres dirigirían a sus parejas, encuentran que ambos indican un uso similar de la agresión física dentro de sus relaciones. Una vez examinadas las puntuaciones de los participantes en los atributos estereotipados por género, encuentran que la agresión física es una táctica usada tanto por hombres como mujeres que poseen una visión más masculina de sí mismos. Por tanto, los resultados no apoyaban que sólo los hombres con una alta puntuación en masculinidad se comporten de forma agresiva en sus relaciones, sino que las mujeres con esa misma visión estereotipada informaban de niveles de agresión física similares. El estudio concluía que la orientación masculina era importante para comprender los estilos de resolución de conflictos desplegados por hombres y mujeres en sus relaciones de pareja.

Hammock y Richardson (1992) diseñaron una investigación en la que trataban de identificar los factores que, combinados, mejor predecían la agresión desplegada por estudiantes universitarios. Entre estos factores analizaron la influencia del género y la orientación del rol de género, sobre la agresión provocada dentro de una situación experimental basada en el *Paradigma de la agresión* de Taylor (1967, citado en Hammock y Richardson, 1992). Para medir los roles de género utilizaron el *Cuestionario de Atributos Personales* (PAQ, Spence et al., 1974), sirviéndose únicamente de las escalas que evalúan masculinidad y feminidad. Aunque encontraron que tanto el sexo como la masculinidad estaban relacionados de forma significativa con las escalas de agresión, la orientación del rol masculino demostró ser mejor predictor de la agresión que el sexo biológico, tanto en la situación de provocación como la de no provocación. Por el contrario, no encontraron relación entre las puntuaciones en feminidad y ambas situaciones de agresión.

Advirtiendo la importancia del contexto social como activador de los roles de género y, por tanto, como factor clave en la aparición o desaparición de las supuestas diferencias de género en la agresión, Lightdale y Prentice (1994) desarrollaron un estudio con el que analizaban la influencia de las normas sociales sobre la agresión. Para ello establecieron dos condiciones experimentales: una en la que se aseguraba el anonimato de los participantes, y otra opuesta a la anterior, en la que los sujetos eran llamados por su nombre, portaban etiquetas en las que se les identificaba, eran sentados cerca del experimentador mientras realizaban la tarea asignada y,

con anterioridad al experimento, eran entrevistados acerca de cuestiones personales. La hipótesis de partida era que aquellas personas sobre las que se había ofrecido información personal a participantes e investigadores, tenderían a comportarse de acuerdo a normas sociales como las marcadas por el género, mientras que en la condición de anonimato las personas no sentirían la obligación de ajustarse a esas mismas normas. Creadas ambas condiciones, los participantes jugaban a un videojuego interactivo en el que primero se debían defender y después atacar lanzando bombas contra un enemigo imaginario. El número de bombas lanzado fue tomado como la medida de la conducta agresiva. Los resultados indicaron que en la condición de no-anonimato, los hombres lanzaron significativamente más bombas que las mujeres. En la condición de anonimato, sin embargo, no hubo diferencias de género, y de hecho, las mujeres lanzaron más bombas que los hombres. La investigación concluía que las diferencias de hombres y mujeres en la agresión desaparecían cuando las normas de género eran suprimidas.

Analizando la agresión directa e indirecta entre personas mayores (edad media=71 años) y su relación con los roles de género medidos a través del PAQ (Spence et al., 1974), Walker et al. (2000) encontraron que las estrategias de agresión indirecta eran más comunes que las directas en este grupo de edad, y las puntuaciones en masculinidad correlacionaban, con independencia del sexo de los participantes, con estas formas de agresión. El porcentaje de agresión directa resultó muy bajo, y aunque los sujetos que informaban de ésta se percibían como poco femeninos estereotipadamente, no se encontró una relación significativa entre masculinidad y agresión directa. Este último resultado es interpretado como consecuencia del bajo índice de agresión directa, aunque dada la asociación positiva entre masculinidad y agresión indirecta parece que más allá de la forma de agresión, lo importante es el fuerte vínculo que se establece entre ambas variables.

Dohi, Yamada y Asada (2001) realizaron un estudio con el que examinar la relación entre las elevadas puntuaciones en masculinidad y los patrones de conducta tipo A en estudiantes universitarios (edad Media= 19 años). Tanto los constructos de género como los patrones de conducta fueron evaluados a través de cuestionarios desarrollados en Japón. Entre sus resultados encontraron que hombres y mujeres que se percibían a sí mismos como muy masculinos de acuerdo a los rasgos estereotipados, poseían puntuaciones más altas en los diferentes patrones de conducta tipo A, especialmente en la escala de conducta agresiva. Aquellos que se percibían como menos masculinos de forma estereotipada no mostraron una relación tan fuerte con los patrones de conducta examinados. Lo más llamativo es que no se encontraron diferencias por sexo en esta relación. Las personas de uno y otro sexo que se

atribuían más características estereotipadamente masculinas, informaban de un patrón de conducta tipo A más claro. Sin embargo, examinada la relación entre feminidad y agresión encontraron que sólo las mujeres con una alta auto-atribución de características femeninas, informaban de menores índices de agresión.

La relación entre masculinidad y agresión también fue examinada por Kinney, Smith y Donzella (2001), quienes utilizando el BSRI, indagaron sobre la contribución del sexo biológico y los roles de género en la agresividad verbal y la expresión o represión de la ira en estudiantes universitarios de ambos sexos (edad media=20 años). Encontraron que los rasgos asociados al rol masculino estaban relacionados de forma positiva con la expresión de la ira y también con la agresividad verbal, aunque esta última relación no llegaba a ser significativa. Los rasgos asociados a la feminidad se relacionaban de forma positiva con la represión de la ira y también con la inhibición de la agresividad verbal. El estudio concluía que las normas asociadas con cada género ejercían una influencia diferencial sobre las dimensiones de la agresión examinadas.

Sin embargo, no todos los estudios han informado de una relación positiva entre la estereotipia de rasgos masculinos y la implicación en la conducta agresiva. Concretamente, Kogut, Langley y O'Neal (1992) utilizando el PAQ para clasificar a las participantes (estudiantes universitarias) en grupos con puntuaciones altas o bajas en masculinidad, analizaron las diferencias en ira y agresión en respuesta a una situación de provocación recreada en laboratorio. Para ello, las participantes fueron reclutadas creyendo que participarían en un estudio con el que se quería conocer si el efecto de determinadas píldoras dependía del tipo de malestar experimentado durante la menstruación. Cada mujer recibía una de las cuatro posibles píldoras (vitaminas, estimulantes, analgésicos o tranquilizantes) y se les comunicaban los posibles efectos de la pastilla que habían consumido: exaltación-activación (arousal), no exaltación-activación, información ambigua sobre el efecto. Previamente, a través de la auto-valoración, mediante escalas estandarizadas, se establecía la línea base en ira y el nivel de exaltación-activación. Una vez tomada la píldora los participantes eran informados de su efecto de acuerdo a cada una de las situaciones experimentales, a excepción de la condición en que no se comunicaba el tipo de píldora consumida con una información ambigua que describía en general el posible efecto de todas ellas, siendo así la información ambigua. A continuación a los sujetos se les pedía que escribieran un breve ensayo sobre su personalidad. En las condiciones provocadas a las participantes, un investigador acudía a recoger los ensayos y menospreciaba el trabajo realizado, tras lo cual otro investigador volvía para medir la ira experimentada, el nivel de exaltación-activación y les pedía que rellenaran otra escala, sin comunicar el objetivo, en la que se permitía indicar la agresión que dirigirían al experimentador que había criticado su ensayo.

Tal y como esperaban, las mujeres con puntuaciones más altas en masculinidad tendieron a ver la acción de desprecio del experimentador como provocadora y desearon agredir al experimentador, aunque sólo en la condición en que la información sobre el efecto de la píldora era ambigua. Dentro de la misma condición experimental (provocación), las mujeres con puntuaciones bajas en masculinidad reaccionaron de forma menos agresiva incluso informando de niveles muy similares de ira. Entre las razones para esta diferencia los autores explican que las mujeres con baja orientación de rol de género masculino, podían evaluar su nivel de exaltación-activación como derivado de una fuente neutra (ej. efecto de la píldora, en el caso de aquellas que lo conocían) y de esta manera controlar su ira y comportarse de forma más aceptable para su género (ej. inhibiendo la agresión).

La relación entre los estereotipos de rasgo y la conducta agresiva tampoco es clara cuando junto a la adhesión a rasgos instrumentales y expresivos se analizan otros factores explicativos de la agresión. Precisamente, White y Humphrey (1994) no hallaron apoyo a la relación entre estos rasgos, medidos a través del PAQ y la agresión física o verbal utilizada por las mujeres dentro de sus relaciones sentimentales (participantes entre los 17 y 18 años). La violencia familiar previa y, también, la utilización de agresión o la victimización sufrida en parejas anteriores, se relacionaron de forma significativa con la agresión dentro de la actual relación.

Muncer, Campbell, Jervis y Lewis (2001) analizaron la adopción de rasgos, conductas y actitudes tradicionalmente masculinas como factor explicativo de una mayor implicación de las mujeres (estudiantes universitarias) en conductas agresivas. Con este propósito desarrollaron una escala con la que medir el acuerdo o desacuerdo hacia la adopción de ciertas actitudes y comportamientos más asociados con los hombres, cuyo término anglosajón es "laddish attitudes". Las participantes contestaban a esta escala e informaban de las conductas de agresión protagonizadas durante los últimos 12 meses. Los resultados mostraron que este tipo de actitudes "masculinas" no se relacionaban con los niveles de agresión informada por las mujeres.

En un estudio con muestra de ambos sexos, Smith, Ellis y Benson (2001) exploraron las relaciones entre la orientación de rol de género y las actitudes hacia la violencia en jóvenes universitarios (edad media=22 años). Los participantes contestaron al BSRI (Bem, 1974) e informaron de su predisposición hacia la violencia a través de un cuestionario. Una vez que los sujetos fueron clasificados de acuerdo a las categorías de género establecidas originariamente en el BSRI (masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados), no se encontró relación de ninguna de estas categorías con las actitudes favorables hacia la violencia. En general, los participantes mostraron actitudes poco tolerantes hacia la violencia siendo las mujeres quienes expresaban menor tolerancia.

Globalmente, los resultados de la investigación revisada en torno a la relación de los rasgos de género estereotipados y la conducta agresiva son inconsistentes. En relación a la interiorización de rasgos prototípicamente masculinos, la investigación ha encontrado que las personas de diferentes grupos de edad con mayores puntuaciones en estos rasgos informan de mayor implicación en conductas agresivas (Hammock y Richardson, 1992; Weisbuch et al., 1999), y uso de diferentes estrategias de agresión (Murnen et al., 2002; Walter et al., 2000), tanto en hombres como en mujeres (Thompson, 1991; Dohi et al., 2001). Estos resultados confirmarían como explica Barragán que “no podemos afirmar que la violencia se identifique con la masculinidad, pero sí que se establece una relación clara entre ambos indicadores” (2004, 157, citado en Hernández et al., 2007). Sin embargo, no todos los estudios informan de una relación positiva entre la interiorización de rasgos masculinos y la agresión en hombres o mujeres (Muncer et al., 2001; Smith et al., 2001). En lo referente a la interiorización de rasgos prototípicamente femeninos, los resultados son menos congruentes. Algunos estudios han informado de una menor implicación en conductas agresivas de aquellos sujetos de ambos sexos que se describen mediante rasgos femeninos (Dohi et al., 2001; Kinney et al., 2001), aunque en general no se ha informado de esta interacción (Hammock y Richardson, 1992; Smith et al., 2001).

Ante tales resultados es necesario un análisis más profundo que atienda a diversos aspectos de la posible asociación de estos rasgos con las conductas de agresión. En primer lugar, parece relevante indagar sobre el hecho de que quizás la interiorización de estereotipos no produzca los mismos resultados en hombres como en mujeres. Aunque actualmente las mujeres se autodefinen con características masculinas tradicionalmente asociadas con la dominancia, la individualidad y la frialdad en las relaciones interpersonales (Auster y Ohm, 2000; Spence y Buckner, 2000), éstos no tienen porque reportar consecuencias negativas en términos de una mayor implicación en conductas agresivas (Mosher y Danoff-Bung, 2005), sino que como se ha señalado anteriormente pueden estar vinculados con mayor autoestima, autoconfianza o un desempeño exitoso de la carrera profesional (Abele, 2003; Ghaed y Gallo, 2006; Sharpe et al., 1995). De igual modo, el estudio de esta relación permitirá conocer la medida en que se han superado las creencias que identifican lo masculino con la agresión y la violencia, y como la interiorización de rasgos estereotipados no tienen porque producir algún efecto sobre la conducta agresiva del individuo, a no ser que éstos provoquen malestar o conflicto en el individuo (O’Neil, 1990). En segundo lugar, parece oportuno estudiar la relación de los rasgos femeninos con una menor implicación en las conductas agresivas o, por el contrario, un mayor uso de estrategias indirectas de agresión, consideradas tradicionalmente femeninas. En esta

misma dirección, resulta importante considerar los procesos de victimización de aquellas personas que no muestran rasgos congruentes con su sexo. Por último, es interesante aumentar el universo de estudio, de forma que los grupos de edad no se restrinjan únicamente a estudiantes universitarios o personas de mayor edad. En estos grupos, los participantes pueden ser más conscientes de lo restrictivo de estos rasgos, por lo que es más fácil que se produzca el rechazo de las creencias que vinculan la agresión como un rasgo masculino (Leaper y Friedman, 2007). Existen razones para pensar que la relación de los rasgos prototípicos y la agresión en la adolescencia, no tiene por qué ser la misma que en otras etapas evolutivas. El acoso escolar o bullying ha sido el marco utilizado para clarificar esta relación en muestras adolescentes, aunque parece necesitarse un mayor esfuerzo investigador tal y como se expone a continuación.

3.4.1.3. Investigación sobre la estereotipia de rasgo y el acoso escolar

La investigación en torno al acoso escolar ha estado vinculada, desde su inicio, al análisis de la variable género. No obstante, la mayoría de estudios llevados a cabo desde una perspectiva de género se han limitado a comprobar el grado en que chicos y chicas se encuentran implicados en las dinámicas de acoso (Morrell, 2002; Stein, 2005). En general, como se ha señalado anteriormente, diversos estudios han informado que los chicos son quienes ocupan más frecuentemente el rol de agresores y víctimas (Ortega y Mora-Merchán, 1999; Smith, 2007). Aún así, distintas investigaciones han mostrado que la tendencia no es tan clara cuando se analizan formas indirectas de agresión (Ostrov y Crick, 2007). Diversos estudios indican que, durante la adolescencia, chicos y chicas sufren porcentajes similares de victimización (Felix y McMahon, 2007; Fitzpatrick, 1999).

En cualquier caso, tal y como sucede en la edad adulta, la predominancia masculina reflejada en los datos ha contribuido a promover una imagen de los chicos como más agresivos en sus relaciones entre iguales, en comparación con las chicas. A tenor de ello, nuevamente se ha sugerido la existencia de algún tipo de relación entre el acoso escolar y las normas asociadas con la masculinidad. Concretamente, la investigación cualitativa afirma que este tipo específico de agresión entre adolescentes es un camino para afirmar y mantener características masculinas como la dureza, la fuerza y, también, ejercer control sobre otros y reforzar la popularidad de quien agrede (Phillips, 2007)*. Aún así, son pocos los estudios que han analizado la asociación entre el acoso escolar y las normas y rasgos de género.

Estudios previos han sugerido que tanto para chicos como para chicas ser acosado por los compañeros estaría relacionada con la feminidad y acosar a otros podría estar relacionado

* Debby A. Phillips habla de "punking" entendido como una forma de agresión física y verbal realizada normalmente por chicos adolescentes, cuyo objetivo es humillar a otros chicos. El término "punking" se utiliza de forma intercambiable con el de "bullying".

con la masculinidad (Stoudt, 2006). Desde esta premisa, Young y Sweeting (2004) analizaron la asociación entre las puntuaciones en ambas dimensiones y la implicación en conductas de acoso escolar en una muestra de estudiantes de educación secundaria (edad media=15 años). Las puntuaciones en masculinidad y feminidad se obtuvieron a través de diferentes ítems del BSRI. Los resultados mostraron que, sin considerar el sexo de los participantes, la masculinidad estaba asociada de forma positiva con el rol de agresor dentro de las dinámicas de acoso escolar, mientras que la feminidad estaba asociada de forma negativa con este mismo rol. No encontraron una relación significativa entre las puntuaciones en feminidad y la victimización (rol de víctima).

En la misma línea, Gianluca y Pozzoli (2006) indagaron sobre la relación entre la masculinidad y el acoso escolar en escuelas de primaria, dentro de tres grupos de edad (6, 8 y 10 años). Administraron una escala en la que los participantes informaban del acoso perpetrado y la victimización recibida, y otra escala de masculinidad y feminidad construida “ad hoc” basándose en rasgos instrumentales y expresivos. Sus resultados informan de una fuerte asociación entre el rol de agresor y la masculinidad para ambos sexos, aunque con mayor significación en el caso de los chicos. La feminidad se relaciona de forma significativa con el rol de víctima, aunque sólo cuando se analiza la victimización de los chicos.

Uno de los principales problemas que presentan estos estudios es que sólo analizan las formas directas de acoso escolar (física y verbal), puesto que son consideradas las formas prototípicas de agresión masculina (Ortega y Monks, 2005). Si consideramos la agresión indirecta como más característica de las chicas, aún cuando los resultados no muestran una tendencia clara, las chicas podrían estar utilizando estas formas de agresión, al igual que los chicos, como un medio para ejercer control, demostrar su poder y resolver sus conflictos (Phillips, 2007). Crothers, Field y Kolbert (2005) estudiaron la agresión indirecta de un grupo de chicas adolescentes (edad media=15 años). Utilizando el BSRI y una escala sobre agresión relacional, encontraron que las chicas que se identificaban con rasgos femeninos tradicionales utilizaban formas encubiertas de agresión para expresar su ira y resolver sus conflictos. Por el contrario, las puntuaciones en masculinidad no se asociaban de forma significativa con la agresión indirecta, dentro de las relaciones de estas adolescentes. El análisis del discurso producto de los grupos focales desarrollados posteriormente con las participantes, se concluía que la agresión indirecta era vista como una forma más aceptable de canalizar la propia ira y, a su vez, la imagen social seguía siendo positiva y congruente con su género.

Otro conjunto de estudios ha indagado sobre la relación entre la victimización y comportamientos o intereses no asociados tradicionalmente con el propio género o la auto-

atribución de rasgos tradicionalmente femeninos (Rotheram-Borus, Rosario y Koopman, 1991). Los resultados de Gianluca y Pozzoli (2006) apoyan esta correspondencia y el estudio de Young y Sweeting (2004) lo hace en el mismo sentido. Estos últimos indagaron sobre la vinculación de un comportamiento “atípico” para el género de los participantes y las dinámicas de acoso entre iguales. La conducta “atípica” fue analizada a través de lo que conceptualizan como *diagnosticidad de género* (Lippa y Connelly, 1991, recogido en Young y Sweeting, 2004), que consisten en clasificar a chicos y chicas a través de los hobbies, actividades e intereses ocupacionales que se ajustan o no estereotipadamente a su género. Sus resultados indican que una alta puntuación en conductas atípicas al propio género, junto con una baja puntuación en masculinidad, está fuertemente relacionada con la victimización sufrida por los chicos.

En relación con estos últimos resultados, la investigación ha demostrado que estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, así como aquéllos que no se adhieren a las normas de género tradicional, son objeto de la victimización de sus compañeros, lo que se hace más evidente en el caso de los chicos (D’Augelli, Grossman y Starks, 2006; Friedman, Koeske, Silvestre, Korr y Sites, 2006; Wilson, Griffin, y Wren, 2005). No hay que olvidar que los estudios sobre roles de género han mostrado que los hombres son más tipificados por género que las mujeres, y éstas poseen mayor flexibilidad en sus conductas y preferencias (Hughes y Seta, 2003).

La evidencia empírica con respecto a la relación entre el acoso escolar y los rasgos estereotipados de género, muestra la utilidad de adoptar una perspectiva de género en el estudio de este tipo de agresiones, tanto para analizar su prevalencia, cómo para entender la implicación diferente de chicos y chicas como agresores o víctimas.

3.4.2. Conflicto de Rol de Género

La investigación no ha demostrado que la identidad de género sea fija, homogénea y consistente a través del tiempo (Rodríguez, 2007; O’Neil, Egan, Owen y Murry, 1993). Sin embargo, las definiciones socialmente compartidas sobre masculinidad y feminidad siguen conteniendo rasgos y roles de género, estereotipados de acuerdo al sexo, que se siguen transmitiendo a través de los procesos de socialización de género. Este hecho ha promovido durante las pasadas décadas una creciente discusión en torno a la naturaleza restrictiva de la socialización de género y su influencia sobre la salud y el bienestar de los individuos (Blazina, Pisecco y O’Neil, 2005).

Las investigaciones, mayoritariamente realizadas con muestras de hombres, han analizado cómo la familia, los iguales y otros modelos culturales modelan y, posteriormente,

reclaman una serie de características y conductas que si bien resultan adaptativas para unos contextos, no lo son para otros. Por ejemplo, mientras que la fuerza, la independencia y el éxito pueden ser importantes en contextos como el escolar o laboral, no lo son tanto dentro de las relaciones personales o en aquellos contextos donde debe producirse la colaboración con otras personas (Wester, Vogel, Wei y Fowell, 2006).

El problema no está localizado de forma concreta en la persistencia de estas creencias o en su vinculación estereotipada a uno u otro sexo, sino en el grado en que los individuos se adhieren a ellas. Su adhesión puede contribuir a que, por un lado, sus comportamientos, actitudes y actividades se subordinen a estos valores tradicionales sobre lo que es ser hombre o mujer, aún cuando dichos valores sean disfuncionales, contradictorios e inconsistentes (O'Neil y Good, 1997). La adhesión a estos estándares culturales puede llegar a provocar un conflicto de naturaleza interna o interpersonal en el que el individuo, habiendo interiorizado rasgos y roles estereotipados, siente que sus conductas, actitudes y actividades no se adecuan a sus propias creencias, produciéndole malestar (O'Neil, 1990). El concepto de *conflicto de rol de género* aparece para describir cómo la adhesión a los valores de género tradicionales puede provocar malestar psicológico en situaciones en las que las normas de género socializadas resultan desadaptativas. El conflicto de rol se define como el estado psicológico en que los roles de género socializados producen consecuencias negativas en el individuo y, por extensión, con aquellos con los que se relaciona. Aparece cuando los roles de género rígidos, sexistas o restrictivos provocan una limitación personal, una devaluación o desvalorización de uno mismo o de las otras personas (O'Neil, Helms, Gable, David, y Wrightsman, 1986).

Este constructo está relacionado con la *Teoría de tensión de rol de género* (*Gender role strain theory*, Pleck, 1981, 1995), en la que se afirma que las personas sufren consecuencias negativas cuando fallan en el desempeño de sus roles o violan los roles de género interiorizados. Sin embargo, el conflicto de rol de género representa un constructo más global, ya que analiza las consecuencias sobre la salud psicológica derivadas de la adhesión a los roles de género tradicionales, no sólo las que resultan de la violación de estas normas.

El conflicto de rol de género es definido operacionalmente por diversos *dominios psicológicos*, *contextos situacionales* y *experiencias personales*. En lo que se refiere a los *dominios psicológicos*, con una estructura similar a las actitudes, el conflicto de rol de género puede ser experimentado como: *proceso cognitivo*: qué se piensa acerca de los roles de género y los valores vinculados a la masculinidad y feminidad, *proceso afectivo*: qué se siente acerca de los roles de género, *proceso conductual*: cómo actuamos, respondemos e interactuamos con otros y uno mismo en relación a las normas de género, *proceso inconsciente*: cómo las

motivaciones no conscientes, vinculadas al género, afectan nuestra conducta y produce conflictos (O'Neil, 1990).

El conflicto se experimenta de forma directa o indirecta en diferentes contextos, cuando el individuo: 1) se desvía o incumple las normas de género o el código contenido en las nociones de masculinidad o feminidad; 2) trata de alcanzar o falla al tratar de alcanzar las normas contenidas en los roles de género; 3) cuando experimenta discrepancias entre su auto-concepto real y el auto-concepto ideal basado en los estereotipos de rol de género. La naturaleza del conflicto difiere de acuerdo al agente o agentes en conflicto, pudiendo experimentarse de tres maneras: a) cuando el individuo devalúa, restringe o vulnera sus posibilidades de desarrollo personal al no adecuarse a las normas de rol de género; b) cuando experimenta una devaluación o restricción provocada por otros al adaptarse o desviarse de las normas de género; c) cuando devalúa o restringe a aquéllos que se desvían o adaptan a las normas de género (O'Neil, Good y Holmes, 1995).

Para investigar este constructo, O'Neil desarrolló la *Escala de Conflicto de Rol de Género* que identificaba cuatro patrones de conflicto experimentados por los hombres (O'Neil et al., 1995). Específicamente, la escala indaga sobre: 1) *Conflicto relacionado con el éxito, el poder y la competición*, que involucra un temor persistente sobre el propio éxito, la obtención de poder y estatus, así como la comparación con los otros. 2) *Emotividad restringida*, que enfatiza la dificultad y miedos por expresar las propias emociones. 3) *Comportamiento afectivo limitado hacia otros hombres*, que implica la dificultad y la reserva a expresar los propios pensamientos y sentimientos hacia personas del mismo sexo. 4) *Conflicto entre trabajo y familia*, relacionado con las dificultades para equilibrar el trabajo con las relaciones familiares, lo que provoca una disminución del tiempo de ocio y relajación, así como problemas de salud como el estrés (O'Neil y Good, 1997).

Estos cuatro factores han recibido validez empírica en numerosos estudios (ver O'Neil, 2008 para una revisión). Los ítems contenidos en cada uno de ellos hacen referencia a los dominios psicológicos, la experiencia personal y los contextos situacionales del conflicto de rol de género antes comentados. Mayoritariamente, los ítems de la escala evalúan el conflicto experimentado de forma interna o interpersonal cuando se sufre algún tipo de restricción a consecuencia de los roles de género interiorizados o el individuo siente que ha trasgredido estas normas de género. A través de los distintos patrones de conflicto, la escala combina ítems relacionados con los componentes cognitivos, afectivos y conductuales (O'Neil, 1990).

La mayoría de los estudios que han medido el constructo utilizando la escala antes descrita, exploran los componentes del rol de género masculino y las consecuencias de éstos

sobre el bienestar psicológico de los hombres (O'Neil, 2008). Sin embargo, considerando que las mujeres, al igual que los hombres, poseen o manifiestan un amplio rango de rasgos estereotipados y creencias hacia los roles de género, también pueden experimentar conflictos como resultado de su adhesión o incumplimiento a éstos (McCreary, Newcomb y Sadava, 1998). En este sentido, la investigación ha demostrado que los efectos del conflicto de rol de género masculino pueden hacerse extensivos a ambos sexos, por lo que es necesario conceptualizar este constructo como una problemática que crea problemas tanto en hombres como en mujeres (Zamarripa, Wampold y Gregory, 2003).

3.4.2.1. Investigación sobre el conflicto de rol de género.

Recientemente, O'Neil (2008) ha publicado un completo resumen de los que han sido los primeros 25 años de investigación sobre el conflicto de rol de género. A lo largo de estos años, este constructo ha sido apoyado empíricamente por un amplio número de investigaciones en las que se ha relacionado con diversas creencias, actitudes y conductas desadaptativas.

A *nivel individual*, el conflicto de rol de género ha sido relacionado con la depresión (Good y Mintz, 1990); la ansiedad y el estrés (Sharpe y Heppner, 1991); un pobre bienestar psicológico (Sharpe et al., 1995); y una baja autoestima (Mahalik, Locke, Theodore, Cournoyer y Lloyd, 2001). Adicionalmente, se ha encontrado una relación positiva del conflicto de rol de género con la alexitimia (Berger, Levant, McMillan, Kelleher y Sellers, 2005); la culpa (Thompkis y Rando, 2003); el abuso de sustancias y el consumo de alcohol (Monk y Ricciardelli, 2003) y diferentes estilos de personalidad (Schwartz, Buboltz, Seeman y Flye, 2004).

A *nivel interpersonal*, se ha informado de una vinculación con la falta de competencia social, la timidez y la inexpresividad emocional (Bruch, Berko y Haase, 1998); problemas de unión, separación e independencia conflictiva con la familia (Blazina y Watkins, 2000); mal funcionamiento y falta de satisfacción en la pareja (Rochlen y Mahalik, 2004); y la falta de intimidad, comunicación y conexión con otros hombres (Theodore y Lloyd, 2000). El conflicto de rol de género también ha sido relacionado con actitudes negativas y estereotipos hacia las mujeres, afroamericanos y personas no heterosexuales (Robinson y Schwartz, 2004). Por último, se ha encontrado que las personas que sufren este conflicto muestran reticencias a la búsqueda y aceptación de ayuda psicológica dentro de contextos (Lane y Addis, 2005).

Las investigaciones señalan que el conflicto de rol de género es un concepto relevante a nivel internacional y cada vez son más los estudios que analizan su manifestación en muestras con características diversas. A pesar de ello, la mayoría de estudios se han conducido con estudiantes universitarios, heterosexuales, caucásicos y de sexo masculino (O'Neil, 2008), por lo

que el conocimiento de cómo el conflicto de rol de género se manifiesta en diferentes grupos étnicos, en sujetos con una orientación sexual no heterosexual y en grupos de diferentes edades es limitado.

En teoría se considera que el individuo atraviesa una serie de eventos a lo largo de su vida, que estimulan la reevaluación de sus creencias y valores de género (O'Neil et al., 1993). Todo ello apunta a que el conflicto de rol de género no es una realidad estática, sino que difiere de acuerdo a la edad, situación y características de los sujetos examinados. Diferentes investigaciones han analizado las diferencias experimentadas en relación con el conflicto de rol de género y el sexo (Borthick, Knox, Taylor y Dietrick, 1997; Schwartz, Magee, Griffin y Dupuis, 2004), la orientación sexual (Wester, Pionke y Vogel, 2005), el grupo étnico (Carter, Williams, Juby y Buckley, 2005; Liu e Iwamoto, 2006) y la edad (Theodore y Lloyd, 2000; Watts y Borders, 2005). Siguen siendo necesarios esfuerzos investigadores en este sentido (O'Neil, 2008). Concretamente, se conoce poco sobre cómo los adolescentes experimentan el conflicto de rol de género y cómo éste afecta a su bienestar y a sus relaciones interpersonales (O'Neil, 2008). En un estudio cualitativo, Watts y Borders (2005) realizaron entrevistas con adolescentes en las que se les preguntaba si habían experimentado alguno de los cuatro patrones de conflicto teorizados por O'Neil et al. (1986). Los adolescentes informaban de haber experimentado algunos o todos los patrones de conflicto y explicaban ejemplos concretos de cada uno de ellos. Los autores concluyen que el constructo puede analizarse en la adolescencia y consideran esta etapa como el inicio de su manifestación. De igual modo, la aparición reciente de una adaptación de la escala de conflicto de rol de género para adolescentes, ha estimulado su estudio en este grupo de edad. Las investigaciones con esta escala han encontrado que la emotividad restringida, el afecto limitado hacia personas del mismo sexo, y el conflicto entre trabajo-escuela y familia están relacionados con problemas familiares, conductuales y emocionales (Blazina et al., 2005; Blazina, Cordova, Pisecco y Settle, 2007). La comprensión del conflicto de rol de género en la adolescencia necesita de investigaciones que permitan generalizar estos resultados y conocer mejor cómo se manifiesta, sus diferencias con respecto a otros grupos de edad, y su relación con otras variables que permitan conocer las consecuencias para aquellos que lo sufren.

3.4.2.1. Conflicto de rol de género y agresión

La *Teoría del conflicto de rol de género* plantea que la conducta agresiva es una de las consecuencias negativas que la socialización de género provoca sobre el dominio interpersonal (O'Neil y Nadeau, 1999). La investigación sobre el efecto de la socialización de género en la reproducción y el mantenimiento de la agresión, ha tomado dos direcciones:

- 1) En primer lugar, se han de situar aquellos estudios que han analizado cómo algunas actitudes y conductas tradicionalmente masculinas, como el autoritarismo y la necesidad de poder interpersonal, son factores asociados con las dinámicas de agresión. En este sentido, diversos estudios han informado que la adhesión a creencias vinculadas con la ideología masculina se encuentra relacionada positivamente con la implicación en conductas agresivas, tanto en adultos (Cohn y Zeichner, 2006), como en adolescentes (Janey y Robertson, 2000). De igual modo, la adhesión a valores tradicionales de poder y dominación se ha asociado con actitudes favorables hacia la violación y, también, hacia la agresión sexual en las relaciones íntimas (Truman, Tokar y Fischer, 1996).
- 2) En segundo lugar, se encuentran los estudios que se han ocupado de examinar cómo el conflicto surgido de la experiencia subjetiva de adecuarse o no a los valores masculinos prescritos socialmente, se encuentra vinculado a la agresión. Las investigaciones han demostrado que aquellos hombres que experimentan mayor malestar y conflicto, como consecuencia de no adecuarse a los estándares de género, informan en mayor medida de conductas relacionadas con actitudes hostiles y agresión (Moore y Stuart, 2004; Cohn y Zeichner, 2006).

Desde el conflicto de rol de género la agresión es vista como un mecanismo de afrontamiento del estrés y del malestar provocado por el intento de seguir las normas de género tradicionales. La agresión sería una forma de demostrar los propios valores de género o solucionar las amenazas a estos valores (Blazina y Watkins, 2000). Cuando el hombre percibe que ha perdido su estatus, es más probable que utilice la agresión para compensar la pérdida. La agresión se configura como un medio de proteger la identidad personal y de defenderse contra los sentimientos de vulnerabilidad, vergüenza o inadecuación a su rol de género. En definitiva, se ha teorizado que es más probable que se produzca el uso de la agresión cuando el hombre percibe que su identidad de género es amenazada (O'Neil et al., 1995; O'Neil y Harway, 1997). De esta forma, experimentar conflicto de rol de género no sólo supone una limitación personal, como reflejan las investigaciones sobre las consecuencias para el individuo, sino que también produce limitaciones a nivel interpersonal, en la medida en que el conflicto puede derivar en conductas de agresión o de abuso dirigidas hacia otras personas (O'Neil, 2008). En esta línea, Mahalik (2000) halló que el conflicto de rol de género limita la conducta interpersonal de los estudiantes universitarios y se encuentra relacionado con la hostilidad. Los resultados mostraron que el conflicto relacionado con el éxito, el poder y la competición, estaba vinculado a conductas

dominantes y rígidas, mientras que la emotividad restringida y el afecto limitado hacia otros hombres se relacionaban con un estilo de conductas interpersonales de carácter hostil.

La mayor parte de los estudios que han relacionado la agresión interpersonal con el conflicto de rol de género han indagado sobre la violencia masculina dirigida a las mujeres dentro de las relaciones íntimas. De manera específica, los patrones de conflicto relacionados con el éxito, el poder y la competición, así como el afecto limitado hacia otros hombres, correlacionan de forma positiva con la aceptación de mitos sobre la violación (Rando, Rogers y Brittan-Powell, 1998; Kassing, Beesley y Frey, 2005), actitudes hostiles hacia la mujeres y creencias estereotipadas sobre los roles de género (Rando et al., 1998; Seen, Desmarais, Verberg y Wood, 2000), y actitudes positivas hacia el acoso sexual (Glomb y Espelage, 2005; Kearney, King y Rochlen, 2004). Algunos de estos mismos estudios han encontrado que altos niveles en el patrón de emotividad restringida y afecto limitado hacia otros hombres, en comparación con unos niveles bajos en estos mismos patrones, permiten diferenciar a los hombres que utilizan conductas de coerción sexual frente a los que no las utilizan (Seen et al., 2000), y a estudiantes universitarios sexualmente agresivos de los que no lo son (Rando et al., 1998). El conflicto vinculado al éxito, poder y competición también se ha relacionado con la agresión física dentro de las relaciones de pareja, lo que confirma que el uso de la violencia es un instrumento para obtener poder y control sobre la víctima y afrontar así las amenazas percibidas hacia la identidad masculina (Breiding, 2004; Schwartz, Waldo y Daniel, 2005).

Los estudios que analizan la relación del conflicto de rol de género con otras formas de agresión son escasos. El estudio de Cohn y Zeichner (2006), antes señalado, analizó el valor predictivo del conflicto de rol de género sobre la agresión física directa que las personas ejercían en respuesta a la provocación de un oponente, dentro de una situación experimental. Los resultados mostraron que aquellos sujetos con niveles más altos de conflicto de rol de género utilizaban más la agresión física, que aquellos con niveles de conflicto menos elevados.

O'Neil (2008) ha realizado un llamamiento sobre la necesidad de realizar más estudios que permitan comprender las consecuencias interpersonales del conflicto de rol de género, especialmente su relación con distintas formas de agresión, entre las que señala diferentes experiencias de victimización como el acoso sexual, la agresión homófoba, el acoso escolar (bullying), el acoso físico y emocional, experiencias en conflictos bélicos y otros eventos traumáticos.

3.4.3. Sexismo

Entendido tradicionalmente como una actitud de prejuicio en virtud de la presunta inferioridad de las mujeres como grupo (Cameron, 1977, citado en Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008), el sexismo se refiere a un conjunto de creencias fruto de la desigual representación social de hombres y mujeres. Se configura como una ideología que, vinculada al género, prescribe cómo son los roles sociales de hombres y mujeres y, también, las relaciones que se producen entre ellos. Desde este punto de vista, el sexismo promueve identidades distintas para uno y otro sexo, y su sistema de creencias actúa justificando la estructura patriarcal por la que la mujer ocupa un estatus inferior al del hombre. De hecho, el sexismo ha sido considerado un aspecto central para entender la persistente discriminación de la mujer en el contexto familiar, laboral y social.

Los actuales valores igualitarios en nuestra sociedad y los cambios legislativos en términos de equidad de género han contribuido a su condena social, de forma que, las actitudes abiertamente hostiles contra la mujer, son difíciles de defender en el momento presente (Moya, 2004). Sin embargo, el sexismo, y la discriminación que promueve, no han desaparecido. Los cambios sociales y políticos han forzado su transformación hacia formas más encubiertas y sutiles de expresión, dando lugar a un sexismo moderno (Swin et al., 1995, citado en Lameiras, 2004).

La Teoría del *sexismo ambivalente* de Glick y Fiske (1996) explica que, junto a la visión negativa de la mujer del viejo sexismo, existe otra visión sexista complementaria con tono afectivo positivo. Ambos elementos dan lugar a dos tipos de sexismo vinculados entre sí y que promueven actitudes ambivalentes hacia las mujeres: *sexismo hostil* y *sexismo benevolente*. El sexismo hostil es descrito como la actitud de antipatía hacia las mujeres que, de acuerdo con el punto de vista sexista, tratan de controlar a los hombres a través de planteamiento ideológicos feministas o a través de la seducción sexual. El sexismo benevolente, por otro lado, es una actitud más positiva hacia las mujeres pero también sexista porque proyecta una imagen de la mujer como afectuosa pero incompetente o débil, que necesita del apoyo y protección del hombre.

Ambas formas legitiman la desigualdad de género y mantienen a la mujer en una posición de roles subordinados (Glick y Fiske, 1997). El sexismo hostil, con un tono afectivo negativo, es una ideología que legitima el poder masculino, los roles de género tradicionales y la dominación sexual la mujer como grupo subordinado. A las mujeres se les atribuye características negativas como que desean un trato especial, son exageradamente sensibles o que buscan hacerse con el poder del hombre a través de la manipulación. El sexismo

benevolente, con un tono afectivo positivo, es una ideología que reconoce la dependencia masculina de las mujeres para la realización de las tareas domésticas, la intimidad sexual y el amor que les proporcionan. A las mujeres se les atribuyen características positivas como ser más puras o tener mejor gusto, valorándolas por su capacidad reproductiva y maternal (Lameiras, 2004). Teórica y empíricamente (Glick y Fiske, 1996, Glick et al., 2000), ambas formas de sexismo se encuentran relacionadas y comparten tres componentes referidos al poder social, la identidad de género y la sexualidad, cada uno de los cuales incluye tanto aspectos hostiles como benevolentes.

El primero de los componentes relacionado con las diferencias de poder entre los sexos, fruto del patriarcado, se refiere a la *ideología paternalista* (Glick y Fiske, 1997). El aspecto hostil de esta ideología es el paternalismo dominador que consiste en la creencia de que la mujer debe ser controlada por el hombre ya que éstas son seres incapaces e incompetentes. El aspecto benevolente es el paternalismo protector de acuerdo con el que, dada la mayor autoridad, poder y fuerza física del hombre, éste debe servir como protector y sostén de las mujeres.

El segundo componente es la *diferenciación de género* (Glick y Fiske, 1997). Al igual que en el paternalismo encontramos ambas formas de sexismo. El aspecto hostil se refiere a la diferenciación competitiva que sirve de justificación para el mayor poder y estatus entre los hombres, considerando que sólo ellos poseen las características necesarias para aplicar el poder y gobernar las instituciones socio-económicas y políticas. El aspecto benevolente se denomina diferenciación de género complementaria, por la que el sexista percibe que la mujer que se sitúa dentro de los roles de género tradicionales posee características positivas que complementan las de los hombres. En este sentido, se considera que las mujeres son mejores en las tareas domésticas o en el cuidado de los niños, lo que permite al hombre concentrarse en su desempeño laboral, lo que sigue colocando a las mujeres en una posición social inferior a la del hombre (Lameiras, 2004).

El tercero de los componentes en el que se apoya la ambivalencia del sexismo es la heterosexualidad (Glick y Fiske, 1997). El aspecto hostil es denominado *hostilidad heterosexual* y se refiere a la tendencia a ver a las mujeres como meros objetos sexuales, a la vez que representa el miedo del hombre a que la mujer pueda utilizar la atracción sexual para ganar poder con respecto al hombre, dada la dependencia sexual de éstos. Por otra parte, la intimidad heterosexual como aspecto benevolente es la idealización romántica de las mujeres como objetos sexuales, en este caso basada en la necesidad del hombre de tener una mujer para ser feliz y sentirse completo.

Tal y como indican Glick y Fiske (1996), el componente hostil y benevolente del sexismo pueden activarse de forma separada, pero también de forma conjunta, aumentando así la ambivalencia. Una mujer que se adhiere a los roles tradicionales de madre o esposa puede infundir sexismo benevolente, mientras que la mujer que viola los roles tradicionales y desarrolla una carrera exitosa puede ser víctima del sexismo hostil. Una mayor ambivalencia se producirá cuando una mujer activa ambas formas de sexismo. Este puede ser el caso de una mujer atractiva que, por un lado, despierta deseos de intimidad, y por otro lado, puede ser vista como una amenaza al propio estatus como consecuencia de su potencial manipulación sexual.

3.4.3.1. Investigación sobre las creencias sexistas hostiles y benevolentes

La Teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996) propone que el sexismo no responde a una antipatía unitaria hacia las mujeres, sino que incluye actitudes hostiles (subjetivamente negativas) y benevolentes (subjetivamente positivas). La investigación ha comprobado la validez del instrumento de medida propuesto desde esta teoría y ha encontrado una relación positiva entre ambas formas de sexismo (Glick y Fiske, 1996, Glick et al., 2000, Moya et al., 2001).

El estudio dirigido por Glick y cols en 19 países puso de manifiesto que las naciones con puntuaciones altas en sexismo hostil también tienen un elevado nivel de sexismo benévolo. Del mismo modo, cuanto más sexistas eran los hombres de un país, más probable era que las mujeres aceptaran un sexismo benévolo. En España, las correlaciones encontradas entre sexismo hostil y sexismo benévolo son más altas que las producidas en otros países (0.49 para los hombres, 0.64 para las mujeres). Además, las puntuaciones medias de sexismo se relacionan con los indicadores nacionales de igualdad de género de las Naciones Unidas (Glick, et al., 2000). Además, la investigación ha encontrado relación entre el sexismo ambivalente y el bajo nivel de desarrollo humano del país, mayor colectivismo, mayor aceptación de las relaciones jerárquicas entre las personas, menor respecto de los derechos civiles y mayor educación en valores relacionados con los buenos modales, la religiosidad y la obediencia (Moya et al., 2001).

Las diferencias por sexo encontradas en el nivel de creencias sexistas señalan que, por lo general, los hombres obtienen puntuaciones más altas en sexismo hostil comparadas con las informadas por las mujeres. Por el contrario, las mujeres poseen puntuaciones más elevadas en sexismo benevolente, dada la imagen “positiva” que este tipo de sexismo presenta de ellas. (Moya y Expósito, 2001). No obstante, aunque las mujeres puntúan más en sexismo benévolo,

no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres (Glick y Fiske, 1996; Expósito, Moya y Glick, 1998).

Esta misma tendencia se ha observado en la adolescencia, como reflejan los estudios realizados por Lameiras y Rodríguez (2002, 2003) con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Sus resultados indican que el nivel de sexismo es mayor al de estudios con muestras universitarias (Expósito et al., 1998) y también de los índices de la población general (Lameiras y Rodríguez, 2004). En lo que se refiere a las diferencias por sexo, los chicos obtienen puntuaciones más altas en sexismo hostil que las informadas por las chicas, pero aceptan en la misma medida las creencias benevolentes. Recientemente han sido elaborados instrumentos de medida que, partiendo del Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996) permitiesen evaluar este constructo teórico de forma más adecuada en la adolescencia. Los resultados obtenidos mediante el instrumento desarrollado por Lemus et al., (2008) coinciden con los informados por Lameiras y Rodríguez (2002) utilizando la versión original del instrumento con población adolescente. La investigación realizada por Recio, Cuadrado y Ramos (2007) para la elaboración de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes, informa que las puntuaciones de los chicos en sexismo hostil son más altas que las de las mujeres lo que coincide con los estudios que emplean la versión de Glick y Fiske (1996). Sin embargo, en sexismo benevolente las chicas obtienen puntuaciones significativamente mayores que los chicos, diferencias que no había sido informadas por los estudios que utilizan la versión original y, tampoco, por el estudio desarrollado por Lemus et al., (2008).

Aunque, como se ha señalado, sexismo hostil y benevolente se encuentran relacionados, al menos entre los hombres, cada uno de ellos se dirige hacia diferentes tipos de mujeres. El sexismo hostil se dirige hacia las mujeres que desafían el poder de los hombres, mientras que el sexismo benevolente se dirige hacia aquellas que satisfacen las necesidades de los hombres y cumplen con los roles de género tradicionales (Glick, Diebold, Bailey-Werner y Zu, 1997). En este sentido, el sexismo benévolo puede incluso resultar más perjudicial para las propias mujeres que el hostil, por permanecer encubierto bajo buenas intenciones. En una serie de estudios se ha demostrado que las mujeres reaccionan de forma positiva y aceptan razonamiento benévolos ante situaciones de discriminación, lo que dificulta su resistencia a los actos sexistas, especialmente cuando estos vienen justificados por motivos benévolos o tienen lugar dentro de las relaciones de pareja (Moya, Glick, Expósito, De Lemus y Hart, 2007). En la misma línea, se ha encontrado que el sexismo benévolo disminuye el rendimiento de las mujeres en el trabajo, ya que la expresión de este tipo de sexismo sugiere la inferioridad de la mujer en el

desempeño de ciertos trabajos, aunque con un tono positivo que hace difícil su rechazo o la percepción de este tipo de sexismo como prejuicio (Dardenne, Dumont y Bollier, 2007).

3.4.3.2. Investigación sobre las creencias sexistas y la agresión

La asociación entre conducta agresiva y sexismo viene dada por la influencia de éste último sobre las manifestaciones de la agresión contra la mujer. En este sentido, la agresión se analiza como un modo de dominación del hombre sobre la mujer, sustentado por los valores culturales patriarcales, que sitúan a la mujer en inferioridad con respecto al hombre (Walker, 1999). De hecho, la investigación ha encontrado una relación entre las actitudes sexistas y los índices de victimización a la mujer, mostrando que cuanto más elevadas son las creencias sexistas de la población, mayor es la victimización sufrida por las mujeres (Archer, 2007).

En esta línea, la relación entre el sexismo hostil y la violencia de género se encuentra ampliamente constatada, pero también existen relaciones con el sexismo benevolente. La diferencia se encuentra en que ambos tipos de sexismo legitiman la agresión de diferentes arquetipos de mujer. El sexismo hostil sirve como ideología legitimadora de la agresión de aquellas mujeres que desafían el poder de los hombres desempeñando roles estereotípicamente masculinos, se “aprovechan” sexualmente de ellos, o “manchan su honor”. El sexismo benevolente legitimaría la agresión de aquellas mujeres que incumplen los roles tradicionales rompiendo la complementariedad característica con el hombre (Moya y Lemus, 2007).

La investigación ha analizado la relación del sexismo hostil con la conducta agresiva auto-informada, las actitudes hacia la violencia y la aceptación de mitos sobre la violación y otras conductas de acoso sexual. En lo que referente a la conducta agresiva se ha encontrado que los hombres con altas puntuaciones en sexismo hostil informan de una mayor agresión verbal contra sus parejas que aquellos que tienen puntuaciones bajas en este tipo de creencias sexistas. A su vez, los hombres con alta puntuación en sexismo hostil informan de ejercer más amenazas y utilizar en mayor medida la fuerza física para forzar relaciones sexuales con sus parejas. Como contrapunto, aquellos con un elevado nivel de sexismo hostil sufren mayor victimización verbal a manos de sus parejas, lo que parece tener relación con que los hombres sexistas hostiles se ven envueltos en conductas que provocan la agresión de sus parejas. No se encontraron estos mismos resultados en el caso de las mujeres (Forbes, Adam-Curtis y White, 2004).

Por otro lado, se ha encontrado relación entre el nivel de sexismo hostil y la tendencia hacia la violación (Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; Masser, Viki, Power, 2006). Abrams y cols. (2003) mostraron a los participantes en su estudio una serie de viñetas en las que se describía un episodio de violación. La mitad de los participantes la situación de violación se

producía entre dos conocidos, en la que previamente la mujer había mostrado un acercamiento sexual pero que luego lo rechazó cuando el hombre quiso continuar. Para la otra mitad, la viñeta mostraba la misma situación entre dos desconocidos y la mujer rechazaba desde el principio las insinuaciones sexuales del hombre. Entre sus resultados encontraron que aquellos hombres con más creencias sexistas hostiles mostraron mayor proclividad a cometer la violación, pero sólo en la condición en que la mujer abandona sus roles tradicionales y rechazaba al hombre. Siguiendo el mismo paradigma Masser y cols. (2006) presentaron a sus participantes dos escenarios de violación en las que un estudiante universitario violaba a una compañera que conocía y que fue descrita de dos formas diferentes de acuerdo a una orientación de rol de género femenino tradicional o no tradicional. En la primera de las condiciones, la mujer era descrita como una estudiante de una carrera que en el futuro le permitiría conciliar su vida familiar con la laboral, y que llegaría a ser un miembro activo de una organización que animase a las mujeres a pensar más en su familia que en su carrera. Por el contrario, en la condición no tradicional, la mujer era descrita como una activista por la igualdad entre los sexos que, además estudiaba una carrera que le permitía seguir luchando por estos derechos en el futuro. Los resultados mostraron que aquellos hombres con mayores creencias sexistas hostiles tenían mayor proclividad a comportarse de la misma forma que el violador de las viñetas con independencia de si las víctimas cumplían o no los roles de género tradicionales.

Otros estudios han encontrado una relación entre el sexismo hostil y la tolerancia de acoso sexual (Russell y Trigg, 2004). Más recientemente, Yamawaki (2007) encuentra que el sexismo hostil y la orientación de rol de género tradicional moderan la percepción que los participantes tienen sobre la seriedad de un episodio de violación, tanto en escenarios en los que los implicados se conocen como en los que no se conocen. La gravedad concedida al episodio es menor cuanto mayor es el sexismo hostil y la orientación de rol de género tradicional. En nuestro país, Moya, López-Mejías y Frese (2005, citado en Moya y Lemus, 2007) encontraron que cuanto mayor era el nivel de sexismo hostil de los participantes que visualizaban una escena de violación, mayor justificación se hacía de la conducta de los violadores y, en el caso de los hombres, se producía una mayor probabilidad de que éstos reaccionaran de la misma forma que los personajes de la película ante una situación similar. En otro estudio encontraron que los participantes con mayores creencias sexistas hostiles justificaban la violencia de género y atribuían mayor responsabilidad de la situación a la mujer, que al hombre (Expósito y Moya, 2005, citado en Moya y Lemus, 2007).

El sexismo benévolo, entre los hombres, se ha relacionado con la tendencia y justificación de la agresión de aquellas mujeres que incumplen los roles tradicionales de género,

el prejuicio hacia las mujeres que tienen relaciones sexuales prematrimoniales, la tolerancia hacia los abusos sexuales y la culpabilización de la víctima en caso de violación (Moya y Lemus, 2007). Por otra parte, un nivel de sexismo benévolo elevado, entre las mujeres, se relaciona con la aceptación de los mitos sobre la violación, vinculado con la creencia de que las mujeres que no se alejen de los roles de género tradicionales no serán víctimas de violación, sino que serán protegidas por los hombres (Forbes et al., 2004). A su vez, las víctimas de violación reciben un menor apoyo social del resto de las mujeres con sexismo benévolo, que las consideran culpables de la situación por incumplir sus roles tradicionales (Yamawaki, 2007).

3.4.3.3. Investigación sobre las creencias sexistas y el acoso escolar

Durante la adolescencia, diferentes investigaciones han documentando la existencia de actos de agresión entre ambos sexos vinculados a cuestiones como las relaciones sexuales y, también, la representación de uno de los sexos en una situación de poder inferior al otro (Valls, Puigvert y Duque, 2008). En relación con ello, se ha descrito como el sexismo puede ejercer de ideología legitimadora de las diferencias de poder y estatus entre los sexos y, en este sentido, contribuir a la victimización del grupo o personas representados como inferiores (Díaz-Aguado, 2006). En el caso del acoso escolar, la agresión parece ser una forma de control social con la que mantener los límites jerárquicos entre los sexos, ya que entre sus motivaciones se encuentra la necesidad de dominar a otros para adquirir un determinado estatus dentro del grupo de iguales (Salmivalli et al., 1997).

En esta línea, la investigación ha mostrado que los agresores en contexto escolar poseen actitudes contrarias hacia la igualdad entre hombres y mujeres, establecen relaciones sentimentales de forma más precoz y cometen más agresiones dentro de estas relaciones que otro compañeros (Connolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000). Por su parte, Díaz-Aguado y Martínez (2001) encontraron que los adolescentes que rechazan las creencias que conducen a la violencia, también rechazan las creencias sexistas y aquellas que sirven de justificación de la violencia de género. Por el contrario, los adolescentes que aceptan las creencias sexistas sobre las diferencias psicosocial entre hombres y mujeres, justifican la violencia y muestran una falta de sensibilidad emocional hacia los problemas de violencia de género.

Siguiendo este planteamiento, se ha analizado el sexismo hostil y benévolo como precursores del acoso escolar. DeSouza y Ribeiro (2005) analizan su posible relación utilizando el Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996). Sus resultados muestran una asociación significativa, aunque negativa, entre el sexismo benevolente y la frecuencia con que los chicos se ven implicados en esta forma de agresión. Los chicos con un menor nivel de

sexismo benévolo se encontraban más implicados en el acoso hacia otros estudiantes que aquellos otros con una alta puntuación en sexismo benevolente. No se encontró asociación entre el sexismo hostil y el acoso escolar para ninguno de los dos sexos. Argumentan que el hecho de que el acoso escolar sea más habitual entre los iguales del mismo sexo puede haber contribuido a un apoyo parcial de su hipótesis, siendo necesaria mayor investigación en este sentido. En todo caso, la investigación ha mostrado que el sexismo ejerce una importante influencia sobre la agresión, si no en el ejercicio de ésta, en el riesgo o probabilidad de ejercerla.

Capítulo II. Objetivos e hipótesis de la investigación

En este trabajo se analiza la relación de los tres constructos de género revisados en el marco teórico (estereotipos de rasgo, conflicto de rol de género y sexismo) con una medida de actos agresivos específicos (acoso escolar) y una medida de tendencia o disposición a actuar de forma agresiva (Cuestionario de Agresión de Buss-Perry). Se ha dividido el estudio en dos partes: en la primera parte se exponen los estadísticos descriptivos de la muestra en cada una de las formas de agresión examinadas y se analizan las diferencias por sexo y edad entre los participantes; en la segunda parte se estudia el efecto de los constructos de género comentados sobre el acoso escolar y las tendencias hacia la agresión. Se han utilizado las referencias de las investigaciones realizadas con anterioridad, para construir hipótesis específicas sobre el efecto de las variables sexo y edad y los constructos de género sobre el acoso y las tendencias hacia la agresión. A continuación se exponen, para cada una de las partes, los objetivos e hipótesis que han guiado esta investigación.

Parte I: Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión entre los jóvenes de Castilla-La Mancha.

Objetivo 1: Analizar la prevalencia del acoso escolar y las tendencias hacia la agresión entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Castilla-La Mancha, atendiendo al sexo, edad y nivel educativo de los participantes. De este objetivo se derivan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: En relación al sexo de los participantes, los chicos informarán de mayor implicación en el acoso escolar, tanto en el rol de agresores como víctimas, así como de una mayor tendencia hacia la agresión que las chicas.

Hipótesis 2: En relación a la edad y el nivel educativo de los participantes, el número de víctimas disminuirá a medida que aumente la edad y el nivel educativo, mientras que el número de agresores prácticamente tenderá a mantenerse estable.

Objetivo 2.: Analizar la prevalencia de nuevas formas de acoso y victimización dentro del contexto escolar, específicamente las dinámicas de acoso conocidas como “sexual bullying” y “cyberbullying”. Considerando la naturaleza exploratoria de este objetivo no se han establecido hipótesis.

Parte II: Efecto de las variables de género (rasgos estereotipados, conflicto de rol de género y sexismo) sobre el acoso y victimización escolar y la tendencia hacia la agresión en los jóvenes de Castilla-La Mancha.

Objetivo 3. Estudiar la influencia que tienen los constructos de género expuestos (rasgos estereotipados de género, conflicto de rol de género y sexismo), sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión.

En relación con este objetivo se han establecido hipótesis específicas, considerando el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión como variables dependientes y los constructos de género como variables independientes.

1. Rasgos estereotípicos de género:

Hipótesis 3: Los participantes con rasgos masculinos tradicionales informarán de mayor implicación en el rol de agresor dentro del acoso escolar y tendrán una mayor disposición hacia la agresión, mientras que los participantes con rasgos femeninos tradicionales informarán de una mayor victimización.

Atendiendo a la posible interacción entre sexo y género, se propone una segunda hipótesis en relación a la adhesión a los rasgos estereotípicos de género:

Hipótesis 4: El efecto de los rasgos estereotípicos de género en relación al acoso escolar y la tendencia hacia la agresión será distinto dependiendo del sexo de los participantes.

2. Conflicto de rol de género:

Hipótesis 5: El conflicto de rol de género actuará como un factor desencadenante de situación de acoso o victimización escolar y, también, de la tendencia hacia la agresión.

Dado que el conflicto de rol de género es un constructo derivado de la ideología masculina, se espera que chicos y chicas experimenten el conflicto de distinta forma. Se propone una segunda hipótesis considerando la posible interacción entre sexo y género:

Hipótesis 6: Los efectos del conflicto de rol de género en el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión serán distintos dependiendo del sexo de los participantes.

3. Creencias sexistas:

Hipótesis 7: Los participantes con creencias sexistas hostiles y benevolentes informarán de un mayor acoso, victimización escolar y tendencia hacia la agresión.

Hipótesis 8: El efecto del sexismo hostil y benevolente sobre el acoso, la victimización escolar y tendencia hacia la agresión será diferente de acuerdo con el sexo de los participantes.

Capítulo III. Características metodológicas

En este capítulo se presenta la metodología referente a la presente investigación incluyendo las características sociodemográficas de los participantes, la descripción de los instrumentos de medida, el procedimiento seguido para su aplicación y el análisis estructural de los cuestionarios empleados.

1. Participantes

La presente investigación se ha realizado con adolescentes de ambos sexos que cursaban enseñanzas secundarias y bachillerato en la Comunidad de Castilla-La Mancha. La muestra total está compuesta por 1.654 estudiantes procedentes de las cinco provincias de la comunidad, tal y como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de frecuencias por categoría de la variable provincia de procedencia

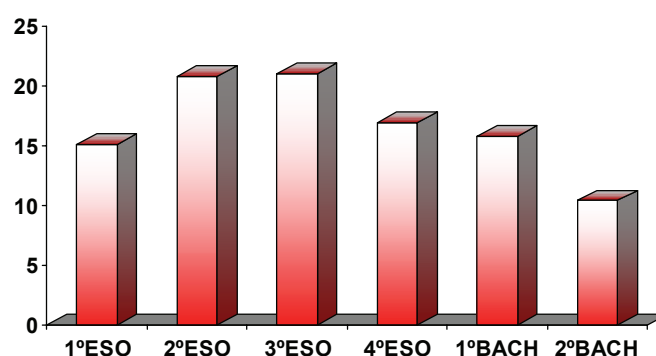
Provincia	Frecuencia	Porcentaje
Albacete	330	20,0
Ciudad Real	420	25,4
Cuenca	310	18,7
Guadalajara	286	17,3
Toledo	308	18,6
Total	1654	100,0

Para la selección de los centros, la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha facilitó un listado con los centros de Educación Secundaria interesados en colaborar en esta investigación. La selección de los centros fue incidental, aunque se llevó a cabo siguiendo criterios geográficos y poblacionales. En cada provincia se seleccionaron tres centros, concretamente, un centro por capital de provincia, el segundo centro en una población mayor de 5.000 habitantes, y el tercero en una población con menos de 5.000 habitantes. En total han sido 15 los centros que han colaborado en el proyecto de investigación.

En cada centro se administraron las pruebas a un grupo por nivel educativo, de acuerdo a lo cual fueron 6 los grupos de estudiantes que participaron por centro. De esta forma, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el porcentaje de alumnos con respecto a la muestra total es del 15,1% para 1º ESO (249 estudiantes), 20,8 % para 2º ESO (344 estudiantes), 21% para 3º ESO (348 participantes), 16,9% para 4º ESO (279 estudiantes). En lo que se refiere a Bachillerato, el 15,8% de los participantes cursan 1º Bachillerato (262 estudiantes), y el 10,4%

cursan 2º de Bachillerato (172 estudiantes). La gráfica 1 representan la distribución de la muestra de acuerdo al nivel educativo.

Gráfica 1. Nivel educativo de los participantes (%)



Atendiendo a la distribución de alumnos matriculados en Castilla-La Mancha en Secundaria y Bachillerato en el curso que recogimos los datos, 2006/2007, en nuestro estudio nos ubicamos en torno al $\pm 2,5\%$ de error muestral (nivel de confianza del 95%), siendo, básicamente, equiparable la distribución porcentual en la representación de los niveles académicos (aproximadamente, la cuarta parte son estudiantes de bachillerato).

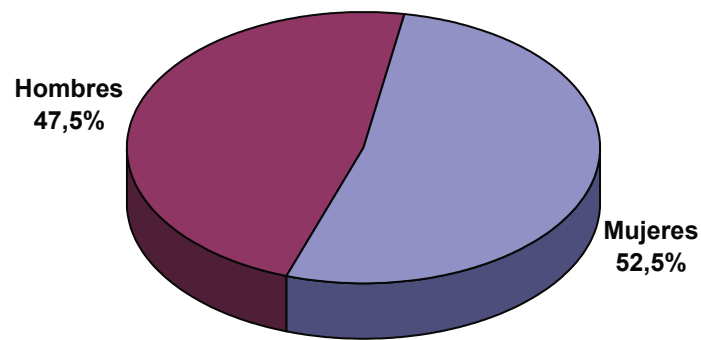
Tabla 2. Estudiantes matriculados en el Curso 2006/07. Centros Públicos y de régimen ordinario de Castilla-La Mancha*

	TOTAL	ESO					Bach
		Total	1º	2º	3º	4º	
Total	96994	73839	20686	20372	18071	14710	23155
Albacete	21281	15955	4419	4304	3960	3272	5326
Ciudad Real	27084	20322	5648	5585	4998	4091	6762
Cuenca	10587	8161	2124	2259	2072	1706	2426
Guadalajara	8948	6951	2012	1919	1635	1385	1997
Toledo	29094	22450	6483	6305	5406	4256	6644

* Fuente: MEC

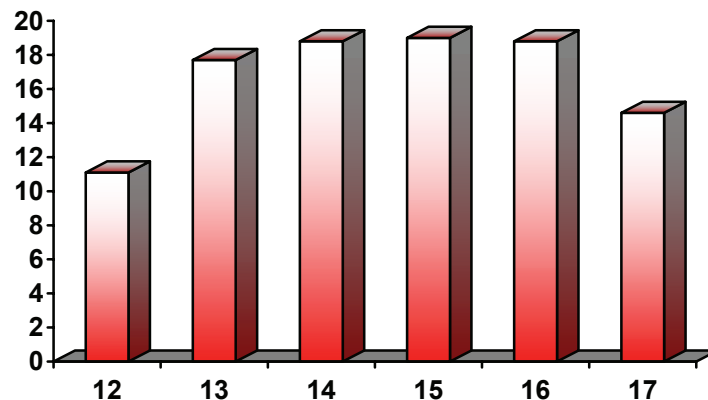
En lo referente a la variable sexo, 868 de los participantes de sexo femenino representan el 52,5% de la muestra total, y 786 participantes de sexo masculino completan el 47,5%. La gráfica 2 muestra la distribución por sexos de los participantes en el estudio.

Gráfica 2. Sexo de los participantes (%)



En cuanto a la edad, el gráfico 3 muestra la distribución porcentual de acuerdo a la variable edad. Del total de la muestra, 183 estudiantes de 12 años (11,1%), 292 estudiantes de 13 años (17,7%), 311 estudiantes de 14 años (18,8%), 341 estudiantes de 15 años (19%), 311 estudiantes de 16 años (18,8%), y 242 estudiantes de 17 años (14,2%). La media de edad para el conjunto de la muestra es de 14,61 años, con una desviación típica de 1,58. En el caso de las chicas, la medida de edad es de 14,71 años con desviación típica de 1,56, y para los chicos es 14,49 años con desviación típica de 1,60.

Gráfica 3. Edad de los participantes (%)



Por último, la tabla 3 muestra la distribución de la muestra de acuerdo al sexo y edad de los participantes.

Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de las variables sexo y edad

Sexo		12	13	14	15	16	17	Total
Sexo	Mujer	86 9,9%	133 15,3%	174 20%	161 18,5%	181 20,9%	133 15,3%	868 52,5%
	Hombre	97 12,3%	159 20,2%	137 17,4%	154 19,6%	130 16,5%	109 13,9%	786 47,5%

2. Instrumentos de Medida

A continuación se describen los cinco instrumentos de medida utilizados en la presente investigación.

	Instrumento	Autores	Siglas
1	Cuestionario de Acoso Escolar	Adaptado de Rigby y Bagshaw (2003)	CAME
2	Cuestionario de Agresión	Buss y Perry (1992)	CA
3	Inventario de Roles Sexuales	Bem (1981)	BSRI
4	Escala de Conflicto de Rol de Género para adolescentes	Blazina et al. (2005)	GRCS
5	Escala de Sexismo Ambivalente	Glick y Fiske (1996)	ASI

2.1. Cuestionario de Acoso Escolar

Descripción

El cuestionario utilizado para medir la prevalencia de las conductas de maltrato entre iguales toma como referente el instrumento desarrollado por Rigby y Bagshaw (2003), para obtener información sobre el grado de implicación de chicos y chicas en dinámicas de acoso escolar: *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school*.

Una vez traducido y siguiendo como guía diferentes investigaciones sobre acoso escolar, se realizaron una serie de modificaciones que pretendían ampliar la recogida de información y proporcionar una descripción más detallada de las conductas objeto de estudio. Entre estas modificaciones, se incluyó la siguiente explicación sobre aquello que es considerado acoso escolar:

Hay ocasiones en que un estudiante o un grupo de ellos insultan, pegan o ignoran a otros estudiantes porque son más fuertes físicamente o tienen un grupo de amigos que les ayudan. Cuando esto ocurre decimos que ese estudiante está siendo acosado por sus iguales. Para que podamos llamarlo "acoso", estas cosas deben ocurrir de forma repetida a una misma persona que no puede defenderse por sí mismo. No es acoso cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego, y tampoco cuando estudiantes discuten o pelean en una única ocasión o tienen la misma fuerza.

El cuestionario está organizado en dos bloques de acuerdo a la posible situación de acoso: víctima (ser acosado), agresor (participar en el acoso a alguien). En cada uno de los dos bloques se recoge información sobre distintas formas de agresión que aparecen en la mayoría de las descripciones y definiciones del acoso escolar: agresión física y verbal, y exclusión social del grupo de iguales (ignorar, no dejar participar en actividades). Conviene destacar que las modificaciones realizadas al instrumento original tienen que ver con el desglose de las conductas de agresión en sus formas directas e indirectas, y también con la utilización de la exclusión como una categoría de maltrato separada del resto. Además, se ha introducido el acoso mediante nuevas tecnologías de la información, "cyberbullying", y se han incluido formas sexuales de intimidación a tenor del fenómeno conocido como "sexual bullying" que hace referencia a comportamientos como la agresión verbal con claros tintes sexuales, los rumores sobre la reputación sexual, actitudes homófobas y conductas de abuso sexual (Duncan, 1999).

Los participantes deben indicar con qué frecuencia han sido acosados o han participado del acoso de sus compañeros durante el último año escolar, en una escala cuyas alternativas de respuesta son nunca, de vez en cuando, semanalmente o diariamente, y que puntúan como 0, 1, 2 y 3 respectivamente. Tanto el periodo de tiempo escogido (un año escolar) como las alternativas de respuesta que indican la frecuencia con que se sufre el acoso han sido empleados por otros autores (Roland e Idsoe, 2001; Seals y Young, 2003).

2.2. Cuestionario de Agresión (Buss y Perry, 1992)

El cuestionario de agresión, siguiendo a Archer y Webb (2006) se ha utilizado como una medida de la tendencia hacia la agresión y no como una medida de la frecuencia de determinados actos de agresión. Este cuestionario fue diseñado para recoger información sobre los aspectos conductuales, cognitivos y afectivos de la agresión, de acuerdo con los 29 ítems que lo forman, y en los que cada sujeto debe responder de acuerdo a una escala tipo Likert de cinco puntos (1: completamente falso para mí, 2: bastante falso para mí, 3: ni verdadero ni falso para mí, 4: bastante verdadero para mí, 5: completamente verdadero para mí). Los ítems que lo constituyen se dividen en 4 subescalas. Tanto la escala de *Agresión física* como la de *Agresión Verbal* fueron diseñadas para medir el componente conductual, y tan sólo informan sobre formas de agresión directa. Por otro lado, la Escala de *Hostilidad* mide el componente cognitivo, y la Escala de *Ira* el componente afectivo.

Para este estudio, se empleó la adaptación española realizada por Andreu, Peña y Graña (2002) ya que tanto la dimensionalidad como la fiabilidad del cuestionario, una vez traducido, ofreció las oportunas garantías psicométricas y replicó la estructura factorial original. Los autores informaban de una fiabilidad, mediante el coeficiente alpha de Cronbach, de .88 para la escala total, aunque en el caso de las subescalas el coeficiente de fiabilidad fue algo más bajo que el informado en el estudio original: agresión física (.86), agresión verbal (.68), ira (.72). El coeficiente de fiabilidad informado en el estudio original indicaba un alto nivel de consistencia interna ($\alpha=.89$) y las subescalas también presentaron buena fiabilidad, aunque algo menos elevada: Agresión física: .85; Agresión Verbal: .72, Ira: .83, Hostilidad: .77 (Buss y Perry, 1992).

2.3. Inventario de Roles Sexuales de Bem (Bem, 1981)

La versión reducida del Inventario de Roles Sexuales ha sido utilizada para conocer los estereotipos de rasgo que los participantes se auto-atribuyen. No hay que olvidar que, como ya se ha explicado en el marco teórico, este instrumento se concibió como una medida de identidad de género basada en la auto-adscripción de rasgos de personalidad instrumentales (masculinidad) y expresivos (feminidad) asociados socialmente con cada género y que podía dar lugar a cuatro posibles roles de género (masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados).

El inventario está orientado a medir dos dimensiones independientes aunque no excluyentes, a través de dos subescalas de 9 ítems cada una. La escala de masculinidad incluye rasgos que se consideran tradicionalmente asociadas a los hombres (ej. dominante, duro, egoísta), mientras que la escala de feminidad incluye características que son percibidas como más características de las mujeres (ej. cariñosa, tierna, afectuosa). Los participantes indican el grado en que cada uno de los rasgos sirve para describirse así mismo dentro de una escala con formato Likert, de entre 1 (nada típico para mí) a 7 (muy típico para mí).

Aunque muchos investigadores han expresado su preocupación por la actual validez del instrumento (Fernández et al., 2007; Hoffman, 2001), se sigue considerando un índice útil sobre los estereotipos de rasgos masculinos y femeninos tipificados socialmente (Oswald, 2004). Junto a ello, la persistencia de estos estereotipos en la población española a pesar de los cambios sociales y culturales experimentados en las últimas décadas (López-Sáez y Morales, 1995; López-Sáez et al., en prensa) apoyan la utilización de los rasgos incluidos en ambas escalas para examinar la descripción que estereotípicamente realizan chicos y chicas sobre su propio género.

En este estudio se ha utilizado la versión reducida del BSRI elaborada por López-Sáez y Morales (1995), que ha sido considerada como una buena adaptación a nuestro país, por incluir rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos tanto deseables como no deseables (Cuadrado, 2007). Adaptación que sigue siendo utilizada en muestras españolas (López-Sáez, et al., en prensa).

2.4. Escala de Conflicto de Rol de Género para adolescentes (Blazina et al., 2005)

La exploración de las consecuencias negativas de la adhesión a los roles de género tradicionales se ha realizado mediante la escala de Conflicto de Rol de Género (O'Neil et al., 1986) en su adaptación para adolescentes (Blazina et al., 2005). Puesto que no existía una adaptación española de dicha escala se ha traducido y adaptado a nuestro contexto para esta investigación. Siguiendo el procedimiento de otros estudios en los que se adaptaban escalas al contexto español, en un primer momento se contó con la colaboración de una persona bilingüe que ayudó en la traducción del inglés al español. Posteriormente, otra persona bilingüe colaboró en traducir la versión española de nuevo al inglés para así examinar su equivalencia en ambos idiomas y asegurar que los ítems en español mantenían el significado original de los ítems originales.

La escala está constituida por 29 enunciados relacionadas con las creencias y sentimientos de hombres y mujeres sobre las conductas de rol de género. Aunque la escala de conflicto de rol de género para adolescentes es consistente con la escala para adultos, posee notables diferencias. La estructura factorial reproduce tres de los factores del modelo adulto: *emotividad restringida* ("me resulta duro expresar mis necesidades emocionales con otras personas"), *afecto limitado entre personas del mismo sexo* ("me parece arriesgado mostrar mi afecto hacia otros/as hombres/mujeres"), *conflicto entre trabajo, escuela y familia* ("las exigencias de mis estudios me apartan de mi familia y mi tiempo libre más de lo que me gustaría"). Sin embargo, en la escala para adolescentes emerge un nuevo factor, *necesidad de éxito y logro* ("conseguir estar entre los primeros de mi clase es importante para mí") que es reflejo de aspectos positivos de la ideología masculina más que del conflicto de rol de género. En su estudio, Blazina et al., (2005) encuentran que este factor no está asociado con indicadores negativos relacionados con la salud psicológica y apuntan la necesidad de investigar más detenidamente su relación con diferentes variables psicológicas.

No hay que olvidar que la escala de conflicto de rol de género se ubica dentro del paradigma de la tensión de rol de género (Pleck, 1981), de acuerdo al que los roles de género

masculinos demandan conductas difíciles de cumplir provocando un conflicto (tensión) en los individuos. Los autores de esta medida querían conocer cómo los hombres perciben y sienten acerca de su comportamiento de género, y los grados de conflicto que se derivan de la contradicción entre aquello que se reclama socialmente para el género masculino y la forma en que el individuo reproduce o viola esas normas (Smiler, 2004). Aunque originariamente el instrumento está dirigido a medir el conflicto de rol masculino, también ha sido utilizado para el estudio de este mismo constructo en mujeres (Borthick et al., 1997; Schwartz, Magee, Griffin y Dupuis, 2004). La escala femenina es idéntica con la excepción de que la subescala de *afecto limitado hacia personas del mismo sexo* se cambian los pronombres masculinos por sus iguales femeninos, de forma que cada participante indica el grado en que le supone dificultades mostrar afecto hacia personas de su mismo sexo.

En cada una de estas subescalas, los adolescentes informan de su acuerdo o desacuerdo hacia cada afirmación en una escala tipo Likert con un rango de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). Las puntuaciones para cada subescala son obtenidas sumando las respuestas de cada individuo a los ítems de la respectiva subescala. Cuánto mayor es la puntuación en cada una de ellas, mayor es el conflicto de rol de género.

Los índices de fiabilidad informados por Blazina et al. (2005) para cada una de las subescalas son las que siguen: Necesidad de éxito y logro ($\alpha=.95$), Emotividad restringida ($\alpha=.87$), Afecto limitado entre personas del mismo sexo ($\alpha=.83$), y Conflicto entre trabajo, escuela y familia ($\alpha=.60$).

2.5. Escala de Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996)

Se ha utilizado esta escala de sexismo, en la versión española de Expósito et al., (1998), para conocer las actitudes ambivalentes (hostiles y benevolentes) que los adolescentes mantienen hacia las mujeres. La escala está compuesta por 22 ítems organizados en dos subescalas. La escala de sexismo hostil está constituida por 11 ítems referidos a actitudes tradicionales y prejuiciosas hacia las mujeres, basadas en la supuesta inferioridad de las mismas. La escala de sexismo benévolo también consta de 11 ítems que expresan actitudes tradicionales hacia los roles de género, enfatizan la debilidad y necesidad de protección de las mujeres, aunque desde un tono afectivo positivo. Cada uno de los ítems posee un rango de respuesta tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Cuanto mayores son las puntuaciones, mayores niveles de sexismo caracterizan a los participantes.

El coeficiente de fiabilidad de la escala total en el estudio de Glick y Fiske (1996) fue de .92, el mismo índice se obtuvo en la subescala de sexismo hostil, y de .85 para la subescala de sexismo benévolo. Estudios transculturales, incluyendo muestras españolas, han informado de índices de fiabilidad entre .68 y .89 para la subescala de sexismo hostil, y entre .53 y .84 en la subescala de sexismo benévolo (Glick et al, 2000). En muestras con adolescentes españoles la fiabilidad para la escala total fue de .89, mientras que para la subescala de sexismo hostil se obtuvo un coeficiente alpha de .87, y de .83 para la subescala de sexismo benevolente (Lameiras y Rodríguez, 2003).

3. Procedimiento

Con anterioridad a la recogida de datos se presentó el proyecto de investigación a la Consejería de Educación para analizar su viabilidad en los Centros de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Castilla-La Mancha. En dicha presentación se explicaron los objetivos prioritarios del proyecto, los referentes teóricos de los que se partía, y se mostraron las pruebas que se administrarían entre el alumnado de la región.

Una vez aprobado el proyecto, la Consejería de Educación facilitó un listado con centros de cada una de las provincias interesadas en participar en la investigación. A través de este listado se contactó telefónicamente con diferentes centros de la región de acuerdo a los criterios geográficos y poblacionales explicados en la descripción de la muestra. Una vez que los centros comunicaban su intención de participar, se les remitía una copia del proyecto de investigación junto con los cuestionarios a administrar., para su aprobación en el claustro y para solicitar la autorización de los padres

Una vez que el proyecto era aprobado por el claustro y se solicitaba la autorización de los padres en la participación de sus hijos e hijas, se acordaban las fechas para la aplicación de las pruebas, tratando de obstaculizar lo menos posible el programa académico y el ritmo del centro. La dirección de cada centro organizó el horario para la administración de cuestionarios de forma que ésta pudiera llevarse a cabo en una única jornada escolar. Esta primera fase de la investigación se realizó durante el curso escolar 2006/2007, y abarcó un periodo de tres meses de Octubre a Diciembre.

La administración de los cuestionarios no excedía los 60 minutos, lo que permitió que se realizara durante una sesión de tutoría. Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en cada uno de los niveles educativos en ausencia del profesor/tutor del aula, y se llevó a cabo por el investigador con la ayuda de colaboradores que fueron entrenados previamente. Las

condiciones en que se realizó la recolección de los datos fueron idénticas para los diferentes grupos con los que se trabajó. Antes de entregarles el cuadernillo con los diferentes cuestionarios se les explicaba la importancia de su ayuda para la realización de esta investigación, y se les informaba que el objetivo del estudio era comprender mejor el tipo de relaciones que mantenían con sus compañeros dentro del centro, así como conocer sus opiniones sobre diferentes temas relacionados con sus vivencias como hombres y mujeres. Se incidía en que no se encontraban ante un examen, sino ante un cuestionario anónimo con el que recoger su opinión personal sobre distintos temas, por lo que se garantizaba su confidencialidad y se les pedía sinceridad a la hora de contestar.

Una vez entregado el cuadernillo con la escalas se les solicitaba que rellenasen la primera página en la que se les preguntaba sobre algunas características sociodemográficas. Antes de continuar rellenando los siguientes cuestionarios tenían que esperar hasta que todos los compañeros hubieran terminado esa primera página. Una vez hecho esto, se les pedía que fuesen a la página dos en la que se encontraba el cuestionario sobre acoso escolar. En este punto, se les leía en voz alta la definición de acoso escolar que figura en el cuestionario y se explicaba con detenimiento cada uno de los aspectos que la componen. Tras la aclaración de este concepto se les dejaba avanzar de forma individual por cada uno de los cuestionarios que contenía el cuadernillo atendiendo a las dudas que surgieran de forma individual.

Finalizada la sesión se recogían los cuadernillos y se metían en un sobre en blanco en el que tan sólo figuraba el nivel educativo en que se había administrado, mostrando así que la información que se recogía era confidencial.

4. Análisis estadísticos

4.1. Análisis estructural de los instrumentos de medida

Se realizó un análisis factorial exploratorio de cada una de las cinco escalas de medida empleadas en la investigación (C.A.M.E, C.A, BSRI, ASI y GRCS), a través del método de extracción de componentes principales. El análisis estructural de cada escala se ha realizado aplicando el mismo procedimiento y el método de rotación indicado por los autores de la escala original, con el objetivo de confirmar su dimensional en la presente investigación.

4.2. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión en los jóvenes de Castilla-La Mancha

4.2.1. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con el acoso escolar

Uno de los principales problemas a la hora de examinar la prevalencia del acoso escolar y su relación con otras variables es el criterio a adoptar para el estudio de la implicación como agresores, víctimas o agresores/víctimas y, también, para el análisis de las formas de agresión utilizadas.

En relación a las formas de acoso, el cuestionario utilizado en esta investigación incluye la agresión física, la agresión verbal y la exclusión. A su vez, estas formas son subdivididas de acuerdo a la naturaleza directa o indirecta del ataque, con la excepción de la exclusión que se ha considerado de forma separada. De cara al análisis de los resultados se ha considerado la forma de agresión (física, verbal y exclusión) como categoría y en ella se han agrupado las conductas realizadas de modo directo o indirecto. De este modo, se informa no sólo de la implicación en conductas de acoso como agresores o víctimas, sino también de la forma en que se produce este ataque, tal y cómo han realizado otros investigadores (Owens, et al., 2005; Peets y Kikas, 2006), lo que puede facilitar la comparación y discusión de resultados.

Con respecto al análisis de las frecuencias de estas conductas, dadas las variaciones entre las investigaciones, diferentes autores han expresado la necesidad de adoptar criterios más restrictivos a la hora de informar sobre la prevalencia del acoso escolar (Scheithauer et al., 2006; Stassen, 2007). Entre los procedimientos utilizados para seleccionar los casos que mejor se ajustan a los parámetros de la definición de acoso se ha utilizado la desviación típica como estadístico, para clasificar a los participantes como agresores o víctimas de la agresión. De esta manera, diversos estudios consideran que las personas que obtienen una puntuación mayor a una desviación típica por encima de la medida de todos los participantes en las escalas que responden a la conducta de *acosar o ser acosado*, cumplen con los criterios de frecuencia e intensidad característicos del acoso escolar (Espelage y Holt, 2001; Marini et al., 2006; Schäfer, Werner y Crick, 2002, Yoneyama y Rigby, 2006). Sin embargo, este procedimiento no sólo captura a los sujetos que se encuentran involucrados en altos niveles de conflicto relacionado con el acoso, sino que también lo hace con otros que se encuentran involucrados en menor medida. Con el objetivo de asegurar que los casos seleccionados respondan a las características del acoso escolar, se ha adoptado para esta investigación un criterio más restrictivo. De esta manera, se ha considerado que los participantes involucrados como agresores o víctimas del

acoso son aquellos cuyas puntuaciones se sitúan dos desviaciones típicas por encima de la medida de la muestra.

Siguiendo ambos criterios estadísticos (una y dos desviaciones típicas) se han clasificado a los participantes como agresores o víctimas, de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en las distintas formas de agresión (física, verbal o exclusión). Específicamente, los participantes con puntuaciones mayores a una desviación típica por encima de la media de la muestra en los ítems sobre agresión física y menores a una desviación típica que la media en los ítems sobre agresión verbal y exclusión, han sido considerados como *agresores o víctimas de formas de agresión física*. Los sujetos con una puntuación mayor que una desviación típica por encima de la media en los ítems sobre agresión verbal y una puntuación inferior a una desviación típica por debajo de la media de la muestra en los ítems de agresión física y exclusión, han sido considerados como *agresores o víctimas de formas de agresión verbal*. Los participantes cuyas puntuaciones en la conducta de exclusión se encuentra por encima de una desviación típica de la medida con respecto al resto de participantes y menor a una desviación típica en los ítems sobre agresión física y verbal, han sido considerados como *agresores o víctimas de conductas de exclusión*. Aquellos con puntuaciones por encima de una desviación típica en los ítems sobre las distintas formas de agresión, fueron considerados como *agresores o víctimas mixtas*, ya que despliegan o sufren más de un tipo de agresión. Dentro de este grupo pueden diferenciarse:

- Sujetos con puntuaciones por encima de una desviación típica en las tres formas de agresión: física, verbal y exclusión.
- Sujetos con puntuaciones por encima de una desviación típica en dos de las formas de agresión y por debajo de una y dos en otra de las formas de agresión.

Finalmente, los sujetos con una desviación típica por debajo de la media de la muestra en las tres formas de agresión, han sido considerados como *no involucrados* en la agresión o en el acoso en cualquiera de los roles antes descritos.

El mismo procedimiento se llevó a cabo para establecer el grupo cuyas puntuaciones se sitúan dos desviaciones típicas por encima de la media de la muestra. De esta manera, se realizó un doble proceso de categorización siguiendo ambos criterios, por lo que los resultados sobre la conducta agresiva auto-informada se han organizado del modo siguiente:

- 1) *Conductas de agresión en el contexto escolar*: sujetos cuyas puntuaciones se sitúan una desviación típica por encima de la medida para el total de la muestra en las escalas sobre “ser acosado” o “acosar a alguien”. Con este grupo se pretende informar de aquellos otros

estudiantes que no cumplen con los criterios del grupo de acoso, pero que despliegan o sufren algún tipo de agresión.

- 2) *Acoso Escolar*: sujetos cuyas puntuaciones en las escalas de “ser acosado” o “acosar a otros” se sitúan dos desviaciones típicas por encima de la medida de la muestra. Este grupo incluye sujetos cuyo nivel de implicación en conductas agresivas dentro del contexto escolar es muy frecuente, ya sea como agresores o víctimas.

La prevalencia de las conductas de agresión en contexto escolar y el acoso escolar se han examinado considerando los roles ocupados por los estudiantes (agresor, víctima, agresor-víctima) y, también, de acuerdo con las formas de agresión incluidas dentro del instrumento de medida (física, verbal, exclusión, mixtas). Las diferencias de acuerdo al sexo, la edad y nivel educativo se han analizado a través del estadístico chi-cuadrado (χ^2). Junto a ello, y de forma exploratoria, se han extraído los porcentajes de participación en las formas de acoso escolar conocidas como “sexual bullying” y “cyberbullying”.

Se han estudiado, además, las diferencias de los participantes en las puntuaciones medias obtenidas en las formas de agresión física, verbal y de exclusión contenidas en las escalas sobre “ser acosado o acosar alguien” del cuestionario empleado en este estudio. La puntuación media ha sido el estadístico empleado, con posterioridad, para analizar la relación de las conductas de acoso escolar con las variables de género examinadas en esta investigación. Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilks para comprobar que los datos se ajustaban a la distribución normal. Las diferencias de acuerdo con el sexo de los participantes para cada una de las formas de agresión (física, verbal y exclusión) han sido analizadas a través de la prueba *t* de Student. Para el análisis de las diferencias de acuerdo con la edad y el nivel educativo se realizaron análisis de varianza (ANOVAs). La prueba post hoc empleada para conocer la dirección de las diferencias en cada una de las variables analizadas ha sido la de diferencia de media significativa (DSM). Los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS 15.0.

4.2.2. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira

Tras el análisis de la prevalencia de las conductas de agresión y acoso escolar, se han analizado las diferencias de los participantes en las puntuaciones sobre la tendencia hacia la agresión física y verbal, así como los constructos de hostilidad e ira. Las diferencias de acuerdo

con el sexo de los participantes tanto para la tendencia hacia la agresión como para los constructos relacionados con ésta, han sido analizadas a través de la prueba *t* de Student. Para el análisis de las diferencias de acuerdo con la edad y el nivel educativo se realizaron análisis de varianza (ANOVAs). La prueba post hoc empleada para conocer la dirección de las diferencias en cada una de las variables analizadas ha sido la de diferencia de medias significativa (DSM).

4.3. Efecto de las variables de género (rasgos estereotipados, conflicto de rol de género y sexismo) sobre el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión en los jóvenes de Castilla-La Mancha

En primer lugar, se han analizado las puntuaciones medias de los participantes para cada uno de los constructos de género, examinando las diferencias por sexo a través de la prueba *t* de Student.

En segundo lugar, se han estudiado las relaciones entre las variables vinculadas a la agresión (acoso escolar y tendencia hacia la agresión) a través del estadístico de correlación de Pearson, considerando la variable sexo.

En tercer lugar, se han utilizado regresiones múltiples para conocer qué variables de género contribuyen a predecir las conductas de acoso escolar y la tendencia hacia la agresión, así como los constructos de hostilidad e ira. Las regresiones múltiples se realizaron en dos fases diferenciadas. En una primera fase, se ha analizado el efecto independiente de los rasgos estereotipados de género, el conflicto de rol de género y el sexismo sobre las formas de agresión, victimización y la tendencia hacia la agresión. En una segunda fase, se ha repetido el mismo procedimiento considerando el sexo de los participantes.

En cuarto lugar, las diferencias en el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos estereotipados de género, el nivel de experimentación del conflicto de rol de género y el nivel de creencias sexistas han sido investigadas a través del análisis de varianza (ANOVAs) y la prueba *t* de Student. La dirección de las diferencias encontradas se ha estudiado a través de la prueba de diferencia de medias significativa (DSM).

Por último, considerando la significatividad encontrada en los ANOVAs, se ha realizado un análisis discriminante con el que estudiar la localización de las diferencias de las variables de género en el acoso y en la victimización escolar. Todos los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS 15.0.

Capítulo IV. Resultados

1. Resultados I. Análisis estructural de los instrumentos de medida

En este primer apartado se describe el análisis estructural de los instrumentos de medida empleados en esta investigación. Antes de llevar a cabo los diferentes análisis factoriales, se comprobó la adecuación de la muestra para cada una de las escalas a través del índice de Káiser-Meyer-Olkin (KMO). En este sentido, la adecuación muestral resultó deseable ya que el estadístico KMO presentó un valor superior a 0.8 y la prueba de esfericidad de Barlett mostró una alta significatividad estadística en todas las escalas ($p < .0001$). Posteriormente, siguiendo el método de rotación propuesto por sus autores originales, se ha realizado un análisis factorial exploratorio mediante extracción de componentes principales de cada uno de los cinco instrumentos, con el fin de comprobar la dimensionalidad de cada una de las escalas y su similitud con la estructura factorial original. Por este motivo, se ha utilizado la rotación propuesta por sus autores. Posteriormente, se ha analizado su fiabilidad a través del coeficiente alpha. Se exponen, a continuación, los resultados para cada una de las escalas.

Cuestionario de Acoso Escolar

Aunque el cuestionario ha sido construido específicamente para esta investigación y su naturaleza es puramente descriptiva, se ha realizado un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para comprobar la validez de las escalas sobre ser acosado o acosar a los compañeros. En el análisis se han incluido aquellos ítems que aparecían en la versión original y se han excluido los relacionados con las conductas catalogadas como “sexual bullying” y “cyberbullying”.

El análisis mostró una estructura de tres factores que explican el 56.669% de la varianza total. El primero de los factores compuesto por 5 ítems explica el 29.792% de varianza total y se refiere a los tipos de acoso que sufre la víctima de este tipo de agresión, incluyendo conductas de naturaleza física, verbal y exclusión. El segundo factor está compuesto por 3 ítems sobre el acoso verbal y exclusión que los participantes dirigen hacia otros compañeros. Este factor explica el 15.877% de varianza total. Por último, el tercer factor incluye 2 ítems que explican el 10.974% de la varianza total y hacen referencia a las conductas de acoso escolar físicas que utilizan los agresores dentro de estas dinámicas. Todos los ítems obtuvieron pesos factoriales por encima de 0.50 en el factor correspondiente. En la Tabla 4 se muestran los pesos factoriales de cada ítem.

Tabla 4. Resultados del Análisis factorial exploratorio-Cuestionario Acoso Escolar

Ítems	Factores*		
	(S/A)	(A/AVE)	A/AF
Ser acosado físicamente de forma directa. Golpear, empujar.	0.656		
Ser acosado físicamente de forma indirecta. Romper, esconder cosas.	0.702		
Ser acosado verbalmente de forma directa. Insultar, poner motes.	0.731		
Ser acosado verbalmente de forma indirecta. Hablar a las espaldas.	0.582		
Ser acosado mediante exclusión. Ignorar a alguien. No dejar participar.	0.553		
Acosar a alguien verbalmente de forma directa. Insultar, poner motes.		0.628	
Acosar a alguien verbalmente de forma indirecta. Hablar a las espaldas.		0.824	
Acosar a alguien mediante exclusión. Ignorar a alguien. No dejar participar.		0.609	
Acosar a alguien físicamente de forma directa. Golpear, empujar.			0.746
Acosar a alguien físicamente de forma indirecta. Romper, esconder cosas.			0.763

Nota. Se han eliminado los pesos factoriales inferiores a 0.30 para mejorar la claridad expositiva.

*S/A: Ser acosado. A/AVE: Acosar a alguien de forma verbal o mediante exclusión. A/AF: Acosar a alguien de forma física.

Analizada la estructura factorial de la escala, se comprobó la fiabilidad de la misma a través del coeficiente alpha. Los coeficientes de fiabilidad fueron de 0.72 para el conjunto de la escala, 0.66 para el factor “ser acosado”, 0.64 para el factor “acosar a alguien de forma verbal o mediante exclusión”, y 0.57 para “acosar a alguien de forma física”.

Cuestionario de Agresión (Buss y Perry, 1992)

Se sometió la escala a factorización con el fin de extraer los factores o variables latentes del cuestionario. Para ello se utilizó el método de extracción de componentes principales optando por la solución de 4 factores con rotación Varimax, tal y como se realizó en la adaptación psicométrica española (Andreu, Peña y Graña, 2002). Los factores de la solución rotada explicaron los siguientes porcentajes de varianza total: factor 1: 23,693%, factor 2: 7,694%, factor 3: 5,220%, factor 4: 4,861%. En la tabla 5 se presenta la matriz de configuración resultante de la rotación.

La saturación de los ítems en cada uno de estos cuatro factores fue suficientemente elevada ya que presentaron pesos factoriales mayores de 0.30 en el factor correspondiente, y menos de 0.30 en cualquier otro factor, con la excepción de cuatro ítems. Estos cuatro ítems presentaron elevaciones por encima de 0.35 en su peso factorial dentro de otros factores, siendo su peso en el factor que le correspondía menor a 0.30. Concretamente, el ítem 18 “mis amigos dicen que discuto mucho” perteneciente a la escala de Agresión Verbal (AV) saturó de forma elevada en IRA (0.67). Este mismo problema ha sido apuntado por Andreu et al., (2002) en su informe sobre la adaptación española del cuestionario agresión. Estos mismos autores también informaron que el ítem 11 “algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar” perteneciente a la escala IRA saturó de forma más elevada en hostilidad (HOST). Sin

embargo, en nuestro caso la saturación más elevada se produce en la escala AV (0.45), siendo la saturación en el resto de factores inferior a 0.30.

Tabla 5. Resultados del Análisis factorial exploratorio-Cuestionario de Agresión

Ítems	Factores*			
	AF	HOST	IRA	AV
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	0.757			
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	0.714			
21. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.	0.699			
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	0.644			
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	0.569			
27. He amenazado a gente que conozco.	0.548			
13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.	0.526			
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	0.421			
24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.	0.338			
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.		0.697		
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.		0.629		
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.		0.571		
20. Sé que mis “amigos” me critican a mis espaldas.		0.550		
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.		0.514		
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.		0.445		
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.		0.427		
4. A veces soy bastante envidioso.		0.331		
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.			0.678	
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.			0.600	
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.			0.553	
22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.			0.467	
15. Soy una persona apacible.			0.467	
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.				0.696
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.				0.657
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.				0.514
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa en seguida.				0.500
11. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.				0.451
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado injustamente.				0.443
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.				0.300

Nota. Se han eliminado los pesos factoriales inferiores a 0.30 para mejorar la claridad expositiva.

*AF: Agresión Física. HOST: Hostilidad. IRA: Ira. AV: Agresión Verbal.

El ítem 3 “me enfado rápidamente, pero se me pasa en seguida” perteneciente a la escala de IRA saturó de forma más elevada en AV (0.50). Finalmente, el ítem 7 “cuando estoy frustrado muestro el enfado injustamente” saturó en la escala de AV (0.44) aunque se trata de un ítem perteneciente a IRA. Su saturación en el resto de factores fue inferior a 0.30. Andreu et al., (2002) no informaron de problemas en ninguno de estos dos últimos ítems.

A pesar de los mayores pesos factoriales de estos cuatro ítems en subescalas diferentes a las encontradas en la estructura original, se decidió mantener los cuatro ítems dentro de sus factores originales para el posterior análisis de resultados, teniendo en cuenta que los autores españoles han informado de problemas parecidos en algunos de estos ítems y adoptaron la decisión de mantener la estructura factorial original. En esta decisión también ha influido el bajo porcentaje de varianza total explicada de los factores que presentaron problemas (AV: 4.861%, IRA: 5.220%). Si bien no constituye un objetivo de esta investigación, la dimensionalidad de la escala debe ser analizada con mayor profundidad con el propósito de reelaborar los ítems que saturan de forma clara en distintos factores a los previstos, y así poder valorar las dimensiones de agresión verbal e ira con una mayor validez de constructo.

Explorada la estructura factorial y adoptada la decisión de mantener las subescalas originales, se determinaron los índices de fiabilidad para cada uno de los factores y para la escala total de acuerdo a la estructura original del cuestionario. Tal y como se muestra en la tabla 6, el coeficiente de fiabilidad para la escala total fue de 0.86, mientras que las subescalas mostraron índices más bajos, lo que no mejora cuando se mantuvo la estructura factorial que apareció en nuestro análisis. A pesar de ello, el valor del coeficiente alpha para cada uno de los factores es similar al informado por Andreu et al., (2002).

Tabla 6. Coeficientes de fiabilidad de las subescalas del cuestionario de agresión

	Alpha
Agresión física	0.81
Hostilidad	0.69
Ira	0.68
Agresión Verbal.	0.66
Escala total	0.86

Inventario de Roles Sexuales de Bem (Bem, 1981)

Para explorar la dimensionalidad de la escala se realizó un análisis factorial exploratorio a través de la extracción de componentes principales con rotación Oblimin. Los resultados del análisis factorial se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados del Análisis factorial exploratorio-BSRI (Versión Corta)

Ítems	Factores*	
	F	M
10. Tierno/a, delicado/a, suave	0.762	
2. Cariñoso/a	0.730	
6. Comprensivo/a	0.701	
4. Sensible a las necesidades de los demás	0.681	
9. Cálido/a, afectuoso/a	0.661	
7. Compasivo/a	0.644	
14. Amante de los niños	0.597	
15. Lloro fácilmente	0.557	
12. Actúa como líder		0.761
11. Agresivo/a, combativo/a		0.744
8. Dominante		0.698
16. Duro/a		0.668
5. Desea arriesgarse, amante del peligro		0.541
3. Personalidad fuerte		0.524
13. Individualista		0.518
18. Egoísta		0.474
1. Atlético/a, deportivo/a		0.434
17. Sumiso/a		0.228

Nota. Se han eliminado los pesos factoriales inferiores a 0.30 para mejorar la claridad expositiva.

*F: Feminidad. Rasgos expresivos. M: Masculinidad. Rasgos instrumentales.

Los resultados apoyan el modelo de dos factores para la versión reducida del inventario. Se optó por una solución de dos factores que explicaban el 39,485% de la varianza total. El primero de los factores explicó el 21,267% y el segundo factor el 18,218% de la varianza total. Los ítems sobre estereotipia femenina saturaron en el primer factor, y los de estereotipia masculina en el segundo de los factores replicando la estructura esperada. Sin embargo, el ítem 17 “sumiso”, con un peso factorial similar en ambos factores aunque por debajo de 0.30, saturó más en el factor de masculinidad, cuando pertenece a la subescala de feminidad. Considerando el bajo peso factorial de este ítem en ambos factores y la carga negativa de su significado, que puede estar relacionada con un mayor rechazo de los adolescentes para incluirlo en su auto-definición, se decidió eliminarlo de cara al análisis de resultados. El resto de ítems obtuvieron un peso factorial superior a 0.40 en sus factores correspondientes, siendo muy inferior el peso factorial en el otro factor.

El análisis de fiabilidad realizado mediante el coeficiente alpha, reveló una fiabilidad de 0.72 para el conjunto de la escala y para las subescalas de masculinidad y feminidad fue de 0.77 y 0.79 respectivamente. Aunque los coeficientes de fiabilidad en estudios realizados fuera de España son más elevados (se sitúan en un rango de entre 0.75 y 0.90), son similares a los informados en muestras españolas, en las que la escala global presento una fiabilidad de 0.72, la escala de masculinidad 0.65, y la de feminidad 0.60 (López-Sáez et al., en prensa).

Escala de Conflicto de Rol de Género para adolescentes (Blazina et al., 2005)

Para examinar la estructura de la adaptación española de la escala de conflicto de rol de género para adolescentes se realizó un análisis factorial mediante componentes principales y rotación Varimax (Tabla 8), optando por una solución de cuatro factores de acuerdo a lo propuesto por Blazina et al., (2005). La solución de cuatro factores en la adaptación española explica el 43,133% de la varianza total, algo más de la explicada en su versión inglesa. El primero de los factores explica el 22,256% de la varianza total y está compuesto por 9 ítems referido al constructo *Emotividad Restringida*. Los pesos factoriales en este factor van de 0.358 a 0.737. El segundo de los factores explica el 9,004% de la varianza total y está compuesto por 7 ítems que hacen referencia al constructo *Afecto limitado entre personas del mismo sexo*. Los pesos factoriales en este factor van de 0.604 a 0.734. El tercero de los factores explica el 6,488% de la varianza total y se encuentra constituido por 7 ítems que miden el constructo *Conflicto entre trabajo, escuela y familia*. Los pesos factoriales van de 0.451 a 0.734, con la excepción del ítem 12 “Juzgo a otras personas por sus logros y sus éxitos” que posee un bajo peso factorial (0.128), saturando más en el factor 4 *Necesidad de Éxito y Logro* (0.409). Este último factor explica el 5,386% de la varianza total y los pesos factoriales de los 6 ítems que lo componen van de 0.311 a 0.692.

Tabla 8. Resultados Análisis factorial exploratorio-Escala de Conflicto de rol de Género

Ítems	Factores*			
	ER	ALM	CTEF	NEL
17. Me resulta duro expresar mis sentimientos con otras personas	0.737			
14. Me resulta duro hablar de mis necesidades emocionales con otras personas.	0.721			
19. Es difícil para mí contar a otros mis sentimientos más fuertes	0.696			
20. A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describen cómo me siento	0.549			
2. Encuentro difícil contar a los demás que me preocupo por ellos	0.545			
9. Contar mis sentimientos me hace sentir expuesto al ataque de otras personas	0.540			
24. No me gusta mostrar mis emociones a otras personas	0.524			
29. Cuando mantengo relaciones muy próximas con otras personas, no expreso mis sentimientos más fuertes	0.481			
6. Tengo dificultades para entender las emociones fuertes	0.358			
18. Me resulta difícil abrazar a otros hombres		0.734		
27. Los hombres que son demasiado cariñosos conmigo hacen que me cuestione su orientación sexual		0.677		
26. La intimidad con otros hombres me hacen sentir incómodo		0.676		
7. Mostrar afecto hacia otros hombres me hace sentir tenso		0.673		
21. A veces no sé si mostrar o no mi afecto hacia otros hombres por lo que puedan pensar los demás		0.641		
3. Me resulta difícil mostrar mi aprecio a otro hombre		0.658		
10. Me parece arriesgado expresar mis sentimientos hacia otros hombres		0.604		
(Continúa en la página siguiente)				

	ER	ALM	CTEF	NEL
22. Las exigencias de mis estudios me apartan de mi familia y mi tiempo libre más de lo que me gustaría			0.794	
25. Mis estudios con frecuencia interfieren con otras facetas de mi vida (hogar, familia, salud, tiempo libre)			0.783	
11. Mi trabajo o estudios afectan a la calidad de mi tiempo libre o la de mi vida familiar			0.715	
28. La sobrecarga de trabajo y estrés causada por una necesidad de éxito en el trabajo o en los estudios afecta a mi vida			0.683	
15. Tengo dificultad para encontrar tiempo de descanso			0.661	
4. Me siento dividido entre mi ajetreado horario escolar o de trabajo y la preocupación por mi salud			0.451	
12. Juzgo a otras personas por sus logros y sus éxitos				0.409
1. Conseguir estar entre los primeros de mi clase es importante para mí				0.692
23. Me esfuerzo por tener más éxito que los otros				0.688
8. Algunas veces evalúo mi valor personal por mi éxito escolar				0.591
5. Ganar dinero forma parte de mi idea de ser un hombre exitoso				0.569
13. Me preocupan mis fallos y la manera en que éstos afectan a mi comportamiento como hombre				0.447
16. Es importante para mí comportarme bien en todo momento				0.311

Nota. Los pesos factoriales por debajo de 0.30 han sido eliminados para mejorar la claridad expositiva.

*ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familiar. NEL: Necesidad de éxito y logro.

De los 29 ítems, tan sólo un ítem ha obtenido un peso factorial mayor dentro de un factor distinto al encontrado en la versión inglesa, por lo que se ha decidido mantener dentro de su subescala original. Los cuatro factores resultantes poseen índices de fiabilidad entre 0.63 y 0.82. Concretamente, el coeficiente alpha para cada uno de los factores es el que sigue: Emotividad restringida ($\alpha=0.79$), Afecto limitado entre personas del mismo sexo ($\alpha=0.82$), Conflicto entre trabajo, escuela y familia ($\alpha=0.78$), y Necesidad de éxito y logro ($\alpha=0.63$).

Escala de Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996)

Se realizó un análisis factorial exploratorio a través de la extracción de componentes principales con rotación Varimax optando por la solución de dos factores tal y como aconsejan los autores de la escala (Glick et al, 2000). Los resultados del análisis factorial exploratorio confirman la estructura de dos factores informada por los autores de la escala (Tabla 9). Ambos factores explican el 36,081% de varianza total. Los ítems sobre sexismo hostil saturan en el primero de los factores que explica el 24,991% de varianza total, y los referidos al sexismo benévolo lo hacen en el segundo factor explicando el 11,090% de varianza. Todos los ítems poseen pesos factoriales superiores a 0.35 en sus factores correspondientes, aunque el ítem 6 “las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo” perteneciente a la escala de sexismo benévolo también satura por encima de 0.35

en la escala de sexismo hostil. Considerando el peso similar en ambas subescalas se ha mantenido este ítem dentro del segundo factor manteniendo así la estructura original.

Confirmada la estructura factorial se pasó a calcular los coeficientes de fiabilidad a través del estadístico alpha de Conbrach. La escala total reportó una fiabilidad de 0.84, índice que también registró la subescala de sexismo hostil ($\alpha=.84$), mientras que la escala de sexismo benévolo reveló un alpha de 0.77. La consistencia interna, por tanto, resultó aceptable y muy similar a las informadas por otros estudios con muestras adolescentes (Lameiras y Rodríguez, 2003).

Tabla 9. Resultados Análisis factorial exploratorio-Escala de sexismo ambivalente

Ítems	Factores*	
	SH	SB
16. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competición justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas	0.728	
11. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres	0.719	
15. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente	0.703	
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo	0.697	
10. La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas	0.659	
5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente	0.643	
21. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres	0.597	
18. Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos	0.595	
7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre	0.509	
4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas	0.450	
2. Con el pretexto de pedir "igualdad", muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres	0.406	
13. El hombre está incompleto sin la mujer		0.646
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres		0.645
9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres		0.581
22. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto		0.577
12. Todo hombre debe tener una mujer a quien amar		0.572
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre		0.522
8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen		0.500
3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres		0.500
1. Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer		0.498
19. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral		0.456
6. Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo		0.356

Nota. Se han eliminado los pesos factoriales inferiores a 0.30 para mejorar la claridad expositiva.

*SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benévolo.

2. Resultados II. Análisis de la relación del sexo, la edad y el nivel educativo con el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión entre los jóvenes de Castilla-La Mancha

Tal y como se ha especificado en el capítulo sobre las características metodológicas, los resultados derivados de las puntuaciones de los participantes en el cuestionario de acoso escolar se han analizado siguiendo un criterio estadístico que ha llevado a diferenciar el acoso escolar como una agresión perpetrada o sufrida por los estudiantes de forma muy frecuente, de otro tipo de agresiones que no cumplen con los criterios establecidos para esta investigación. Se presenta de forma separada los datos relativos a la prevalencia de lo que se ha categorizado como agresiones dentro de contexto escolar y, a continuación, la prevalencia relativa al acoso escolar. Posteriormente, se presentan los resultados relativos al análisis exploratorio del “sexual bullying” y el “cyberbullying”, así como las medias en el acoso escolar, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira.

2.1. Prevalencia de las conductas de agresión en el contexto escolar

Se muestran a continuación los resultados relativos a la prevalencia de conductas agresivas informadas por los participantes, cuyas puntuaciones en las diferentes formas de agresión o victimización se sitúan una desviación típica por encima de la media de la muestra.

Agresores y víctimas distribuidas según sexo y edad

Sobre la base de la categorización inicial de acuerdo a las distintas formas de agresión (verbal, física y exclusión) se calculó el porcentaje de sujetos implicados en conductas agresivas dentro del contexto escolar de acuerdo a los roles de agresor, víctima o agresor/víctima. Del conjunto de la muestra (N=1654), el 21,3% de los estudiantes (n=353) informan que agreden a otros, el 10,9% (n=181) se identifican como víctimas del algún tipo de agresión, y el 12,5% (n=207) informan agredir y también sufrir la agresión de los otros.

Tabla 10. Roles en las dinámicas de agresión escolar: diferencias por sexo*

Roles	Chicos	Chicas	χ^2	p
Agresores	18,7%(147)	23,7% (206)	6.218	.007
Víctimas	13% (102)	9,1% (79)	6.358	.007
Agresores/Víctimas	11,8%(93)	13,1% (114)	.638	.235

* Número de implicados entre paréntesis.

Para cada uno de los roles se ha analizado la contingencia con el sexo y su significación a través del estadístico chi-cuadrado (χ^2). Tal y como se puede ver en la Tabla 10 aparecen diferencias en los roles de agresor y víctima, de forma que las chicas informan de un mayor nivel de implicación como agresoras y, por el contrario, los chicos informan de sufrir una mayor victimización. No se encuentran diferencias por sexo dentro del rol de agresor/víctima.

Las diferencias de acuerdo a la edad fueron calculadas de la misma manera (Tabla 11). Los datos señalan que el número de participantes que se encuentran implicados en las conductas de agresión como agresores aumentan a medida que también lo hace la edad. Por el contrario, se produce un declive paulatino en el rol de víctima a medida que se incrementa la edad de los participantes. El patrón que emerge en el caso de los agresores/víctimas no resulta tan claro, no encontrándose diferencias en este grupo.

Tabla 11. Roles en las dinámicas de agresión escolar: diferencias de acuerdo a la edad*

Roles	Edad			χ^2	p
	12-13 años	14-15 años	16-17 años		
Agresores	13,5% (64)	21,9% (137)	27,5% (152)	30.064	.001
Víctimas	14,9% (71)	9,6% (60)	9% (50)	11.052	.004
Agresores/Víctimas	11,6% (55)	13,4% (84)	12,3% (68)	0.875	.647

* Número de implicados entre paréntesis.

Cuando se analizan las diferencias de acuerdo al nivel educativo se encuentra un patrón similar al hallado con la edad, de forma que los resultados muestran un aumento progresivo del número de agresores desde los primeros cursos de la Educación Secundaria hasta Bachillerato, mientras que el número de víctimas sufre un declive progresivo. En cuanto al número de agresores/víctimas también disminuye, mientras que las diferencias de un ciclo a otro no resultan significativas (Tabla 12).

Tabla 12. Roles en las dinámicas de agresión escolar: diferencias de acuerdo al nivel educativo*

Roles	Nivel Educativo			χ^2	p
	1ºCiclo E.S.O	2ºCiclo E.S.O	Bachillerato		
Agresores	15,3% (91)	23,4% (147)	26,5% (115)	21.225	.001
Víctimas	14,2% (84)	9,7% (61)	8,3% (36)	10.389	.006
Agresores/Víctimas	13,2% (78)	12,1% (76)	12,2% (53)	0.346	.841

* Número de implicados entre paréntesis.

Formas de agresión escolar: diferencias por sexo, edad y nivel educativo

Los valores porcentuales de participación para cada uno de los sexos en las distintas formas de agresión se presentan en la Tabla 13. Desde la perspectiva del agresor, los chicos informan de mayor uso de formas físicas, mientras que las chicas obtienen mayores puntuaciones en las formas verbales de agresión. No se encuentran diferencias por sexo en la participación en conductas de exclusión, ni tampoco en la utilización de varias formas de

agresión (agresores mixtos). Desde la perspectiva de la víctima únicamente aparecen diferencias en la agresión física, siendo los chicos quienes informan que sufren este tipo de victimización en mayor medida.

Tabla 13. Formas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo*.

	Agresores				Víctimas			
	Chicos	Chicas	χ^2	p	Chicos	Chicas	χ^2	p
Física	4,6% (36)	1,3% (11)	16.397	.001	3,8% (30)	2,2% (19)	3.802	.035
Verbal	8,7% (68)	19,4% (168)	38.631	.001	8,9% (70)	9,7% (84)	0.291	.325
Exclusión	1,1% (9)	0,8% (7)	0.494	.326	1,1% (9)	1,5% (13)	0.391	.342
Mixta	16,2% (127)	15,4% (134)	0.161	.369	10,9% (86)	8,9% (77)	1.991	.092

* Número de implicados entre paréntesis.

Con respecto a la edad de los participantes, la Tabla 14 muestra los resultados de las diferentes formas de agresión. Desde la perspectiva del agresor, la edad se encuentra asociada con la agresión verbal y la agresión mixta, cuya frecuencia es mayor a medida que aumenta la edad de los participantes. Por el contrario, la agresión física se reduce a partir de los 14 años. En el caso de las conductas de exclusión los datos muestran un ligero descenso cuanto mayor es la edad de los participantes, pero las diferencias entre los tres grupos de edad no alcanzan significación estadística. Sin embargo, en el caso de las víctimas las conductas de exclusión son menos frecuentes cuanto mayor es la edad de los estudiantes. En el resto de formas, las víctimas muestran estabilidad en los distintos grupos de edad, no existiendo diferencias significativas.

Tabla 14. Formas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias de acuerdo a la edad*

	Agresores					Víctimas				
	12-13	14-15	16-17	χ^2	p	12-13	14-15	16-17	χ^2	p
Física	4,4% (21)	2,4% (15)	2% (11)	6.187	.045	4,2% (20)	2,6% (16)	2,4% (13)	3.653	.161
Verbal	8,6% (41)	14,7% (92)	18,6% (103)	21.015	.001	8,6% (41)	9,7% (61)	9,4% (52)	0.405	.817
Exclusión	1,5% (7)	0,8% (5)	0,7% (4)	1.801	.406	2,5% (12)	1,1% (7)	0,5% (3)	8.007	.018
Mixta	10,5% (50)	17,4% (109)	18,4% (102)	14.075	.001	11,2% (53)	9,6% (60)	9% (50)	1.371	.504

* Número de implicados entre paréntesis.

Si se analizan las diferencias de acuerdo con el nivel educativo en el que se encuentran los participantes, emerge el mismo patrón al encontrado en el análisis de las diferencias por edad (Tabla 15). Del lado de los agresores, aparecen diferencias en la agresión verbal de forma que el valor porcentual aumenta con el nivel educativo. La misma tendencia se produce en el caso de los agresores mixtos, en los que el número de agresores en esta categoría es menor en los grupos de Bachillerato, aunque también el número de estudiantes en este nivel educativo es

menor que en los niveles precedentes. Aparecen, también, diferencias en la agresión física que es menor a medida que se eleva el nivel educativo de los participantes. En cuanto a las víctimas, aparecen diferencias en la conducta de exclusión produciéndose una disminución desde los primeros cursos de la enseñanza secundaria hasta bachillerato, al igual que reflejan los datos de acuerdo con la edad.

Tabla 15. Formas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias por nivel educativo*

	Agresores					Víctimas				
	1ºCiclo E.S.O	2ºCiclo E.S.O	Bachillerato	χ^2	p	1ºCiclo E.S.O	2ºCiclo E.S.O	Bachillerato	χ^2	p
Física	4,6% (27)	2,4% (15)	1,2% (5)	11.237	.004	4% (24)	2,6% (16)	2,1% (9)	3.987	.136
Verbal	9,9% (59)	15,3% (96)	18,7% (81)	16.454	.001	8,4% (50)	10,4% (65)	9% (39)	1.425	.490
Exclusión	1,2% (7)	1,1% (7)	0,5% (2)	1.589	.452	2,7% (16)	0,3% (2)	0,9% (4)	13.892	.001
Mixta	12,8% (76)	16,7% (105)	18,4% (80)	6.659	.036	12,1% (72)	8,6% (54)	8,5% (37)	5.444	.066

* Número de implicados entre paréntesis.

Formas mixtas de agresión escolar

Por último, se ha analizado la composición de los distintos subgrupos de agresión mixta agrupando las distintas formas de agresión. Realizada la contingencia entre cada una de las formas de agresión mixta y el sexo de los participantes, no aparecen diferencias significativas ni en agresores ni en víctimas.

Tabla 16. Formas mixtas de agresión escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo.

	Agresores				Víctimas			
	Chicos	Chicas	χ^2	p	Chicos	Chicas	χ^2	p
Física, verbal y exclusión	5,7% (45)	4,4% (38)	1.511	.127	3,3% (26)	2,1% (18)	2.426	.080
Física y verbal	6,1% (48)	5,8% (50)	0.089	.423	6,5% (51)	5,3% (46)	1.056	.178
Física y exclusión	0,5% (4)	0,2% (2)	0.885	.298	0% (0)	0,2% (2)	1.813	.275
Verbal y exclusión	3,8% (30)	5,1% (44)	1.514	.133	1,1% (9)	1,3% (11)	0.052	.501

* Número de implicados entre paréntesis.

2.2. Prevalencia de conductas de acoso en el contexto escolar

Se exponen en este apartado los resultados sobre la prevalencia de conductas agresivas informadas por los participantes cuyas puntuaciones en las diferentes formas de agresión o victimización se sitúan dos desviaciones típicas por encima de la media de la muestra.

Agresores y víctimas según sexo y edad

De acuerdo con el criterio de análisis utilizado para examinar los casos de acoso escolar, los datos sobre su prevalencia alcanzan valores porcentuales más bajos, comparados con los resultados comentados hasta el momento. Del total de la muestra (N=1654) el 2,7% (n=45) de los estudiantes informan que agreden a otros, el 4,3% (n=71) se identifican como víctimas de algún tipo de agresión y el 0,8% (n=14) informan que agraden, pero que también han sufrido la agresión de los otros. Aunque la prevalencia del acoso es reducida, también se ha analizado la contingencia con el sexo y su significación a través del estadístico chi-cuadrado (Tabla 17). Las diferencias aparecen únicamente en el rol de agresor, siendo los chicos quienes ocupan este rol en mayor medida que las chicas.

Tabla 17. Roles en las dinámicas de acoso escolar: diferencias por sexo*

	Chicos	Chicas	χ^2	p
Agresores	3,2% (25)	2,3% (20)	3.110	.050
Víctimas	5,2% (41)	3,5% (30)	1.197	.173
Agresores/Víctimas	0,8% (6)	0,9% (8)	0.123	.469

* Número de implicados entre paréntesis.

Examinado el efecto de la edad, aparecen diferencias significativas para el rol de víctima, cuya frecuencia disminuye a medida que la edad de quienes sufren el acoso es mayor (Tabla 18).

Tabla 18. Roles en las dinámicas de acoso escolar: diferencias de acuerdo a la edad*

Roles	Edad			χ^2	p
	12-13 años	14-15 años	16-17 años		
Agresores	2,3% (11)	2,2% (14)	3,6% (20)	5.526	.283
Víctimas	5,5% (26)	5% (31)	2,5% (14)	6.450	.040
Agresores/Víctimas	0,4% (2)	0,8% (5)	1,3% (7)	2.200	.333

*Número de implicados entre paréntesis.

La misma tendencia se produce en relación con el nivel educativo de quienes sufren algún tipo de acoso por parte de sus compañeros (Tabla 19).

Tabla 19. Roles en las dinámicas de acoso escolar: diferencias de acuerdo al nivel educativo*

Roles	Edad			χ^2	p
	1ºCiclo E.S.O	2ºCiclo E.S.O	Bachillerato		
Agresores	2,4% (14)	2,2% (14)	3,9% (17)	3.201	.202
Víctimas	5,2% (31)	5,1% (32)	1,8% (8)	8.603	.014
Agresores/Víctimas	0,3% (2)	0,8% (5)	1,6% (7)	4.888	.087

*Número de implicados entre paréntesis.

Diferencias por sexo, edad y nivel educativo en las distintas formas de acoso escolar

La Tabla 20 muestra los resultados relativos al análisis de las formas de acoso. Realizada la contingencia con el sexo aparecen diferencias entre chicos y chicas en el rol de agresor. Los datos muestran una mayor frecuencia de la agresión verbal en el caso de las chicas, y mayor agresión mixta en los chicos. No aparecen casos de estudiantes que utilicen sólo la exclusión, aunque estas conductas se encuentran dentro de las formas mixtas de agresión. Sólo los chicos informan de ser acosadores, únicamente de forma física. Desde la perspectiva de la víctima no se registran diferencias por sexo en ninguna de las formas analizadas.

Tabla 20. Formas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo*

	Agresores				Víctimas			
	Chicos	Chicas	χ^2	p	Chicos	Chicas	χ^2	p
Física	0,4% (3)	0	3.319	.107	1,3% (10)	0,9% (8)	0.471	.326
Verbal	0,6% (5)	2,3% (20)	7.709	.004	2,4% (19)	1,8% (16)	0.656	.261
Exclusión	0	0	-	-	0,1% (1)	0,1% (1)	0.005	.725
Mixta	2,9% (23)	0,9% (8)	9.102	.002	2,2% (17)	1,5% (13)	1.025	.204

*Número de implicados entre paréntesis.

La distribución de las formas de agresión y victimización de acuerdo a la edad se resume en la Tabla 21. Realizada la contingencia entre las diferentes formas de agresión y la edad, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las formas examinadas, tanto en el rol de agresores como de víctimas.

Tabla 21. Formas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias de acuerdo a la edad*

	Agresores					Víctimas				
	12-13	14-15	16-17	χ^2	p	12-13	14-15	16-17	χ^2	p
Física	0,2% (1)	0,2% (1)	0,2% (1)	0.038	.981	1,5% (7)	1,3% (8)	0,5 % (3)	2.395	.302
Verbal	1,1% (5)	1,1% (7)	2,4% (13)	3.39	.140	2,3% (11)	1,9% (12)	2,2% (12)	0.219	.896
Exclusión	0	0	0	-	-	0,2% (1)	0	0,2% (1)	1.238	.538
Mixta	1,5% (7)	1,8% (11)	2,4% (13)	1.144	.564	1,9% (9)	2,6% (16)	0,9% (5)	4.523	.104

*Número de implicados entre paréntesis.

Examinadas las diferencias de acuerdo al nivel educativo (Tabla 22), se producen diferencias en la agresión verbal dentro del rol de agresor, siendo mayor su frecuencia en los últimos cursos. En el caso de las víctimas, no se producen diferencias en el análisis de las distintas formas de victimización.

Tabla 22. Formas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias por nivel educativo*

	Agresores					Víctimas				
	1ºCiclo E.S.O	2ºCiclo E.S.O	Bachillerato	χ^2	p	1ºCiclo E.S.O	2ºCiclo E.S.O	Bachillerato	χ^2	p
Física	0,2% (1)	0,3% (2)	0	1.450	.484	1,5% (9)	1,1% (7)	0,5% (2)	2.608	.271
Verbal	0,8% (5)	1% (6)	3,2% (14)	11.643	.003	1,9% (11)	2,4% (15)	2,1% (9)	0.430	.807
Exclusión	0	0	0	-	-	0,2% (1)	0	0,2% (1)	1.302	.522
Mixta	1,7% (10)	1,8% (11)	2,3% (10)	0.599	.741	2% (12)	2,4% (15)	0,7% (3)	4.396	.111

*Número de implicados entre paréntesis.

Formas mixtas de acoso escolar

Si se consideran las distintas formas de agresión mixta (Tabla 23), sólo se encuentran diferencias significativas, en función del sexo, entre aquellos estudiantes que informan que utilizan la agresión física, verbal y la exclusión en sus conductas de acoso, siendo mayor el número de chicos involucrados.

Tabla 23. Formas mixtas de acoso escolar (agresores y víctimas): Diferencias por sexo*

	Agresores				Víctimas			
	Chicos	Chicas	χ^2	p	Chicos	Chicas	χ^2	p
Física, verbal y exclusión	0,9% (7)	0,1% (1)	5.152	.025	0,5% (4)	0,2% (2)	0.885	.298
Física y verbal	1,5% (12)	0,7% (6)	2.675	.081	1,5% (12)	1,3% (11)	0.202	.404
Física y exclusión	0	0	-	-	0	0	-	-
Verbal y exclusión	0,5% (4)	0,1% (1)	2.12	.158	0,1% (1)	0	1.105	.475

*Número de implicados entre paréntesis.

2.3. Análisis exploratorio del “sexual bullying y cyberbullying”

El cuestionario de acoso escolar incluía, junto a los ítems relacionados con las formas de agresión física, verbal y de exclusión, otras conductas de acoso que, si bien involucran las formas antes descritas, deben considerarse por separado. En primer lugar, lo que se ha catalogado como “sexual bullying” hace referencia a las situaciones de acoso en que la motivación que guía la agresión física, verbal o de exclusión está relacionada con temas vinculados al desarrollo socio-sexual de los adolescentes. En segundo lugar, el denominado “cyberbullying” se describe como aquellas acciones agresivas o de acoso que se producen a través de medios electrónicos.

Los datos aquí expuestos, puramente exploratorios, son una primera aproximación al análisis de estas formas de acoso que merecen un análisis más detallado y una planificación metodológica más adecuada con la que indagar sobre esta problemática, lo que en un futuro obligará a la reformulación de los ítems e incluso a la construcción de una escala específica para su medición.

En esta investigación, los participantes fueron interrogados acerca de cinco posibles conductas que podían haber realizado contra otros compañeros o, en su caso, haberlas sufrido. La escala de respuesta fue la misma que para el resto de formas de agresión incluidas en el cuestionario de acoso escolar (“nunca”, “de vez en cuando”, “semanalmente”, “diariamente”). Las conductas incluidas en el cuestionario fueron extraídas de los resultados de corte cualitativo encontrados en el estudio de Neil Duncan (1999) sobre estas situaciones. La Tabla 24 muestra la frecuencia y porcentajes para cada subtipo de agresión de acuerdo al sexo de los participantes, en cada una de las opciones de respuesta.

Con el objetivo de examinar aquellas conductas que respondan a las características del acoso escolar, se han agrupado en cada una de las conductas, a aquellos participantes que indicaron haber participado o sufrido estos comportamientos “semanalmente o diariamente”. Este mismo criterio de clasificación ha sido utilizado en otros estudios para analizar las conductas de “bullying” o acoso escolar (Schäfer et al., 2005). Siguiendo este criterio, el 2,2% de la muestra indica haber *insultado o puesto motes con connotaciones sexuales* a otros compañeros semanal o diariamente, el 1,8% revela haber *agredido, insultado o ignorado a otros compañeros que muestran comportamientos considerados propios del otro género*, 2,5% de los participantes dice *propagar rumores sobre la reputación sexual de otros*, y tan sólo el 0,5% señala *acosar a otros por cuestiones relacionadas con los celos*, mientras que un 0,1% informa de *haber ejercido presión para acceder a relaciones sexuales*.

Considerando el sexo de los participantes, los chicos se ven involucrados en mayor medida que las chicas en los insultos o motes con connotaciones sexuales (25 chicos vs. 12 chicas), propagan más rumores en torno a la reputación sexual de otros compañeros (24 chicos vs. 17 chicas) y, también, participan más del acoso de aquellos que no cumplen los códigos de género que rigen el comportamiento masculino o femenino (25 chicos vs. 4 chicas). Por el contrario, comparadas con los chicos, las chicas participan más del acoso de aquellas personas por las que sienten algún tipo de celos (8 chicas vs. 1 chico). Por último, un único chico revela haber ejercido presión para acceder a relaciones sexuales.

En el caso de aquellos que han sufrido de forma semanal o diaria algún tipo de situación de las que se vienen examinando, el 1,3% dice haber sufrido insultos o tener motes con connotaciones sexuales, el 0,8% ha sido agredido, insultado o ignorado por mostrar comportamientos considerados del otro género, el 0,9% ha escuchado rumores sobre su propia reputación sexual, el 0,8% ha sufrido algún tipo de acoso motivado por los celos de su atacante,

y el 0,1% declara haber recibido presiones para acceder a mantener relaciones sexuales. De nuevo, los chicos obtienen frecuencias más altas que las chicas en todas las conductas con la excepción del acoso relacionado con los celos, en el que las chicas sobresalen como víctimas de este acoso (11 chicas vs. 2 chicos), y una chica informa de haber sufrido presión ante posibles relaciones sexuales.

Tabla 24. Formas de agresión y victimización en las dinámicas de “sexual bullying” durante el pasado año escolar

	Agresión				Victimización				
	Chicos (n=786)		Chicas (n=868)		Chicos (n=786)		Chicas (n=868)		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Insultar/Recibir insultos o motes con connotaciones sexuales	Nunca	669	85,1	752	86,6	707	89,9	781	90
	De vez en cuando	92	11,7	104	12	66	8,4	79	9,1
	Semanalmente	13	1,7	5	0,6	8	1	3	0,3
	Diariamente	12	1,5	7	0,8	5	0,6	5	0,6
Agredir/Ser agredido, insultado o ignorado por mostrar comportamientos considerados del otro género	Nunca	680	86,5	805	92,7	747	95	856	98,6
	De vez en cuando	81	10,3	59	6,8	29	3,7	9	1
	Semanalmente	18	2,3	4	0,5	3	0,4	1	0,1
	Diariamente	7	0,9	0	0	7	0,9	2	0,2
Rumorear/Recibir rumores acerca de la propia reputación sexual	Nunca	658	83,7	728	83,9	728	92,6	818	94,2
	De vez en cuando	104	13,2	123	14,2	49	6,2	44	5,1
	Semanalmente	16	2	11	1,3	8	1	5	0,6
	Diariamente	8	1	6	0,7	1	0,1	1	0,1
Acosar/Ser acosado por alguien que tiene celos	Nunca	750	95,4	818	94,2	749	95,3	778	89,6
	De vez en cuando	35	4,5	42	4,8	35	4,5	79	9,1
	Semanalmente	0	0	6	0,7	2	0,3	9	1
	Diariamente	1	0,1	2	0,2	0	0	2	0,2
Ejercer/Haber recibido presión para acceder a relaciones sexuales	Nunca	781	99,4	865	99,7	749	95,3	855	98,5
	De vez en cuando	4	0,5	3	0,3	35	4,5	12	1,4
	Semanalmente	1	0,1	0	0	0	0	0	0
	Diariamente	0	0	0	0	0	0	1	0,1

La pregunta acerca del acoso a través de las nuevas tecnologías y los distintos medios electrónicos por medio de los que éste se produce, se elaboró partiendo del cuestionario utilizado por Li (2006) en su estudio sobre el “cyberbullying”. El propósito de esta pregunta era el de realizar un primer análisis exploratorio de la frecuencia de este tipo de situaciones en la comunidad autónoma en la que se desarrolla el estudio. El principal objetivo era el de conocer la implicación de chicos y chicas en este tipo de acoso y los medios a través de los que se realiza. En la Tabla 25 se refleja la prevalencia del “cyberbullying” de acuerdo al sexo tanto para el rol de agresor como de víctima.

Tabla 25. Frecuencias por sexo del “Cyberbullying” durante el pasado año escolar

		Agresión				Victimización			
		Chicos (n=530)		Chicas (n=617)		Chicos (n=530)		Chicas (n=617)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Acosar/Ser Acosado a través de las nuevas tecnologías	Nunca	500	63,6	600	97,2	486	91,7	556	90,1
	De vez en cuando	26	3,3	17	2	31	5,8	56	9,1
	Semanalmente	3	0,4	0	0	9	1,7	4	0,6
	Diariamente	1	0,1	0	0	4	0,8	1	0,2

Considerando únicamente los casos que informan de una frecuencia semanal y diaria en su implicación, los datos reflejan que tan sólo un 0,2% de los participantes indican ejercer algún tipo de acoso mediante medios electrónicos. Este porcentaje es representado de forma total por los chicos ya que ninguna chica informa de verse involucrada en este tipo de acoso, al menos en las frecuencias más extremas. El porcentaje de prevalencia se eleva en el caso de aquellos que dicen sufrir este acoso, de manera que el 1,1 % de los sujetos serían víctimas de “cyberbullying” semanal o diariamente, lo que se traduce en la victimización de 13 chicos y 5 chicas.

En lo referente a los medios utilizados para el acoso, sobresalen aquellos vinculados con internet (e-mail y Chat) y también los mensajes de texto a través del móvil (Tabla 26). Chicos y chicas indican utilizar todos los medios, entendiendo que las chicas lo hacen en menor medida si consideramos que su implicación se produce únicamente dentro de la frecuencia “de vez en cuando”. En el caso de las víctimas, se vuelven a destacar como medios de victimización el e-mail, chat y los mensajes de texto, destacando entre las chicas la utilización de la llamada telefónica para realizar las acciones de acoso.

Tabla 26. Medios a través de los que se produce el "cyberbullying"

	Agresión				Victimización			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Mensajes de Texto (Móvil)	10	1.3	7	0.8	13	1.7	19	2.2
Llamada telefónica	4	0.5	5	0.6	6	0.8	15	1.7
Fotos/Grabación de video	2	0.3	1	0.1	3	0.4	3	0.3
E-Mail	9	1.1	4	0.5	11	1.4	13	1.5
Chat	9	1.1	5	0.6	19	2.4	23	2.6

2.4. Diferencias de medias en el acoso escolar

A continuación se presentan las puntuaciones medidas de los participantes en cada una de las conductas de agresión física, verbal y de exclusión incluidas en el cuestionario de acoso. En esta ocasión, se examinan las diferencias por sexo, edad y nivel educativo en la estimación que realizan sobre su propia conducta en relación a las formas de agresión y victimización examinadas.

Diferencias por sexo en el acoso y la victimización escolar. Para analizar las diferencias por sexo en las formas de agresión relativas al acoso escolar se ha realizado una prueba t con la que comparar las puntuaciones de chicos y chicas en el acoso y victimización física, verbal y la conducta de exclusión. En la Tabla 27 se incluyen los estadísticos descriptivos para cada una de las formas analizadas en función del sexo de los participantes, y el resultado del análisis de las diferencias de medias.

Tabla 27. Diferencias de medias por sexo en la escala de agresión y victimización del cuestionario de acoso escolar

	Total (n=1654)		Chicos (n=786)		Chicas (n=868)		t	p
	Media	Desv. Típica.	Media	Desv. típica.	Media	Desv. típica.		
Acoso								
Físico	0.137	0.33	0.190	0.32	0.088	0.26	6.189	.001
Verbal	0.500	0.56	0.433	0.58	0.560	0.57	-4.575	.001
Exclusión	0.173	0.47	0.195	0.36	0.153	0.41	1.846	.065
Victimización								
Física	0.116	0.29	0.139	0.32	0.095	0.26	3.085	.002
Verbal	0.396	0.55	0.392	0.58	0.399	0.52	0.266	.790
Exclusión	0.093	0.35	0.091	0.36	0.095	0.34	0.231	.817

*Puntuación mínima: 0; puntuación máxima posible: 3

Las diferencias por sexo se producen en el acoso físico con una mayor implicación de los chicos tanto en la escala de acoso como en la victimización. Las chicas obtienen puntuaciones significativamente superiores a los chicos en el acoso verbal, pero estas mismas diferencias no aparecen en la victimización verbal. No se encuentran diferencias en la conducta de exclusión.

Diferencias de edad y nivel educativo en el acoso y victimización escolar. Se aplicaron sucesivos ANOVAs para examinar las posibles diferencias de acuerdo a la edad y nivel educativo de los participantes (Tabla 28). Los resultados obtenidos en estos análisis arrojaron diferencias significativas para la edad en el acoso verbal y la victimización física. Específicamente, las puntuaciones en el acoso verbal son mayores con el aumento de la edad y, por el contrario, la victimización física sigue la tendencia contraria disminuyendo con el avance de la edad de los participantes. Los análisis revelaron que el acoso verbal es significativamente mayor en los grupos de 14-15 años ($p<.0001$) y 16-17 ($p<.0001$) años en comparación con el grupo de 12-13 años. La victimización física es significativamente menor en el grupo de 16-17 años que en los grupos de 14-15 años ($p<.0001$) y 12-13 años ($p<.0001$).

Tabla 28. Diferencias de medias por edad en las escalas de acoso y victimización del cuestionario de acoso escolar

	12-13 años (n=475)	14-15 años(n=626)	16-17 años (n=553)		
	Media	Media	Media	F 2, 1651	p
Acoso					
Físico	0.110	0.143	0.153	2.221	.109
Verbal	0.358	0.534	0.582	22.115	.001
Exclusión	0.151	0.143	0.180	0.731	.481
Victimización					
Física	0.146	0.120	0.086	5.407	.005
Verbal	0.392	0.409	0.384	0.324	.723
Exclusión	0.103	0.081	0.099	0.618	.539

De igual manera que la edad, el nivel educativo afectó diferencialmente al acoso verbal y la victimización física (Tabla 29). Las pruebas post hoc hallaron que el acoso verbal es significativamente superior en el 2º Ciclo de E.S.O ($p<.0001$) y Bachillerato ($p<.0001$) que en el 1º Ciclo de la E.S.O. Las pruebas post hoc determinaron que la victimización física en 1º Ciclo de la E.S.O era mayor que en 2º Ciclo de E.S.O ($p<.005$), y también mayor que en Bachillerato ($p<.0001$).

Tabla 29. Diferencias de medias por nivel educativo en las escalas de acoso y victimización del cuestionario de acoso escolar

	1º Ciclo E.S.O (n=593)	2º Ciclo E.S.O (n=627)	Bachillerato (n=434)		
	Media	Media	Media	F 2, 1651	p
Acoso					
Físico	0.131	0.145	0.133	0.278	.109
Verbal	0.408	0.527	0.585	13.405	.001
Exclusión	0.172	0.175	0.172	0.009	.991
Victimización					
Física	0.151	0.111	0.076	8.626	.001
Verbal	0.405	0.403	0.373	0.509	.601
Exclusión	0.116	0.070	0.096	2.629	.072

2.5. Diferencias de medias en las escalas del cuestionario de agresión

En este apartado se analizan las diferencias por sexo, edad y nivel educativo en las puntuaciones de los participantes para cada una de las escalas incluidas dentro del cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992): agresión física, verbal, hostilidad e ira.

Diferencias por sexo en la agresión física, verbal y la hostilidad e ira. Para analizar la posible influencia del sexo sobre los niveles de agresión, hostilidad e ira se realizó una prueba t para comparar las puntuaciones medidas de chicos y chicas en las cuatro escalas incluidas en el cuestionario de agresión. En la Tabla 30 se presentan los estadísticos de cada una de las escalas de acuerdo con el sexo de los participantes.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos de las cuatro escalas incluidas en el cuestionario de agresión

	Sexo	Media	Desv. Tip.	N
Agresión Física	Chicos	2.786	0.78	814
	Chicas	2.230	0.81	730
Agresión Verbal	Chicos	2.771	0.78	819
	Chicas	2.647	0.75	732
Ira	Chicos	2.737	0.73	819
	Chicas	2.777	0.69	731
Hostilidad	Chicos	2.840	0.76	817
	Chicas	2.723	0.72	727

Puntuación mínima: 1; puntuación máxima posible: 5

Los resultados de la prueba t arrojaron diferencias por sexo en la agresión física, la agresión verbal y la ira. Concretamente, los chicos indican una mayor tendencia hacia la agresión física ($t(1542)=13.683$, $p<.0001$) y la agresión verbal ($t(1549)=3.171$, $p<.0001$), mientras las chicas manifiestan una mayor tendencia hacia la ira ($t(1542)=-3.060$, $p<.0001$). No se encuentran diferencias significativas por sexo en hostilidad ($t(1548)=1.101$, $p=.271$).

Diferencias de edad y nivel educativo en la agresión física, verbal y la hostilidad e ira. Se realizó un ANOVA para examinar la influencia de la edad en los niveles de agresividad y los constructos relacionados con ésta que los participantes informaron. Para ello se tomó como variable independiente la edad de los sujetos y como variable dependiente las puntuaciones medias en cada una de las escalas que forman el cuestionario de agresión. La Tabla 31 presenta los estadísticos descriptivos para cada una de las escalas y los valores resultantes de los ANOVAs realizados. Se produce un efecto significativo de la edad en la agresión física ($F_{(2, 1541)}=8.715$, $p<.0001$), la agresión verbal ($F_{(2, 1548)}=17.819$, $p<.0001$), la hostilidad ($F_{(2, 1547)}=8.502$, $p<.0001$) y la ira ($F_{(2, 1541)}=6.974$, $p<.0001$). En la tendencia hacia la agresión física, las diferencias se

producen del grupo de 14- 15 años con el grupo de 12-13 años ($p<.0001$) y de 16-17 años ($p<.0001$).

Los grupos de 12-13 años y 16-17 años muestran un nivel similar de tendencia hacia la agresión física ($p=.841$), pero inferior al informado por el grupo de 14 y 15 años. En el caso de la agresión verbal, los resultados muestran un aumento de ésta a partir de los 14-15 años. La tendencia hacia la agresión verbal es significativamente inferior en el grupo de 12-13 años en comparación con la informada entre los 14 y 15 años ($p<.0001$) y también en los 16-17 años ($p<.0001$). Entre estos dos últimos grupos no aparecen diferencias ($p=.602$). Las puntuaciones en hostilidad también son inferiores de forma significativa en el grupo de 12-13 años, que presenta diferencias con el grupo de 14-15 años ($p<.0001$) y de 16-17 años ($p<.014$), no encontrándose diferencias entre estos dos últimos grupos ($p=.325$). Por último, los resultados muestran un incremento significativo de la ira en el grupo de 14 y 15 años ($p<.0001$) y también en el de 16-17 años ($p<.010$) en comparación con el grupo de menor edad. Entre los dos últimos grupos de edad aparece estabilidad en las puntuaciones ($p=.258$).

Tabla 31. Diferencias de medias por edad en la tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	12-13 años (n=475)		14-15 años(n=626)		16-17 años (n=553)		F
	N	Media	N	Media	N	Media	
Agresión Física	430	2.431	573	2.609	541	2.420	8.715***
Agresión Verbal	433	2.520	574	2.766	544	2.790	17.819***
Hostilidad	432	2.648	574	2.830	544	2.762	8.502***
Ira	428	2.676	574	2.851	542	2.801	6.974***

Puntuación mínima: 1; puntuación máxima posible: 5

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Analizadas las diferencias por nivel educativo, éstas son significativas en la agresión física ($F_{(2, 1541)}=16.758$. $p<.0001$) y en la agresión verbal ($F_{(2, 1548)}=7.536$. $p<.0001$). Se produce una disminución significativa de la tendencia hacia la agresión física en Bachillerato, comparada con la informada en el primer ciclo ($p<.0001$) y segundo ciclo de E.S.O ($p<.0001$). No aparecen diferencias significativas entre los ciclos de E.S.O ($p=.737$). En la agresión verbal, las diferencias vienen dadas por una menor tendencia a la agresión verbal en el primer ciclo de la E.S.O con respecto a las puntuaciones obtenidas en segundo ciclo ($p<.0001$) y bachillerato ($p<.0001$). Las puntuaciones en segundo ciclo y bachillerato son muy similares, no encontrándose diferencias significativas ($p=.997$). En la tabla 32 se muestran los estadísticos descriptivos de las escalas del cuestionario de agresión de acuerdo al nivel educativo y también el resultado de los ANOVAs realizados.

Tabla 32. Diferencias de medias por nivel educativo en la tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	1º Ciclo E.S.O		2º Ciclo E.S.O		Bachillerato		F
	N	Media	N	Media	N	Media	
Agresión Física	538	2.561	574	2.578	432	2.296	16.758***
Agresión Verbal	542	2.602	576	2.761	433	2.761	7.356***
Hostilidad	541	2.702	576	2.789	433	2.778	2.330
Ira	533	2.745	576	2.832	431	2.772	1.965

Puntuación mínima: 1; puntuación máxima posible: 5

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

3. Resultados III. Efecto de las variables de género (rasgos estereotipados de género, sexismo y conflicto de rol de género) sobre el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión

En esta parte, el plan de análisis incluye diferentes fases. En una primera fase se ha realizado un análisis correlacional para determinar las asociaciones entre los constructos de género y las variables de agresión incluidas en la investigación. En una segunda fase, se ha examinado la influencia de las variables de género sobre la agresión a través de un análisis de regresiones para, posteriormente, analizar las diferencias en la agresión de cada uno de los grupos de estudiantes categorizados de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos estereotipados por género, la experimentación del conflicto del rol de género y el nivel de creencias sexistas. Finalmente, se ha realizado un análisis discriminante para conocer las diferencias de las variables de género en el acoso y la victimización escolar.

3.1. Análisis Preliminares

En primer lugar, se han extraído los descriptivos para chicos y chicas de las variables de género incluidas en la investigación (Tabla 33). En base a las puntuaciones medias se realizó una prueba t en cada una de las variables, para conocer la significación de las diferencias según sexo. Se observa que los chicos obtienen puntuaciones significativamente más altas que las chicas en todas las variables examinadas, con la excepción de los rasgos de género femeninos en los que la puntuación de las chicas es mayor a la de los chicos ($t(1631) = -22.798$; $p < .0001$). Los chicos poseen medias significativamente más altas en las puntuaciones sobre los rasgos de género masculinos ($t(1630) = 14.264$; $p < .0001$), en ambos tipos de sexismo: hostil ($t(1614) = 20.138$; $p < .0001$), y benevolente ($t(1619) = 3.068$; $p < .002$), y tienen puntuaciones más elevadas en los

cuatro patrones de conflicto de rol de género: emotividad restringida ($t(1611)=5.858$; $p<.0001$), afecto limitado entre personas del mismo sexo ($t(1628)=24.189$; $p<.0001$), conflicto entre trabajo, escuela y familia ($t(1632)=6.354$; $p<.0001$), necesidad de éxito y logro ($t(1632)=5.783$; $p<.0001$).

Tabla 33. Estadísticos descriptivos de las variables de género examinadas en función del sexo de los participantes

	Sexo	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.	N
EGM	Chicos	1	7	4.3458	1.01	768
	Chicas	1	7	3.6563	0.90	864
EGF	Chicos	1	7	4.4015	1.009	769
	Chicas	1	7	5.4397	0.82	864
SH	Chicos	0	5	2.9822	0.96	765
	Chicas	0	5	2.0306	0.92	851
SB	Chicos	0	5	2.8510	0.95	768
	Chicas	0	5	2.7066	0.93	853
ER	Chicos	1	6	3.1066	1.01	765
	Chicas	1	6	2.8019	1.06	848
ALM	Chicos	1	6	3.1599	1.2	771
	Chicas	1	6	1.8876	0.89	859
CTEF	Chicos	1	6	3.2877	1.20	779
	Chicas	1	6	2.9203	1.13	855
NEL	Chicos	1	6	3.6050	1.02	776
	Chicas	1	6	3.3190	0.97	858

EGM: Estereotipos de género masculino. EGF: Estereotipos de género femenino. SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro

3.1.1. Relación de los constructos de género con el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión: análisis de las correlaciones

Una vez analizados los estadísticos descriptivos de las variables de género se realizó un análisis correlacional, de forma separada para chicos y chicas, con el que examinar la asociación de cada uno de los constructos de género, por un lado, la implicación de los participantes en el acoso y victimización en contexto escolar y, por otro lado, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira.

Correlaciones entre los constructos de género y la agresión y victimización en el acoso escolar

Los coeficientes de correlación de Pearson, en el caso de las formas de acoso escolar, muestran una relación significativa con los rasgos estereotípicamente masculinos, tanto en chicos como en chicas. Por el contrario, entre los chicos los rasgos femeninos se encuentran vinculados significativamente a la victimización física, verbal y mediante exclusión. En el caso de las chicas, la feminidad correlaciona negativamente con la victimización mediante exclusión y no se produce correlación con las otras formas de victimización examinadas (Tabla 34).

El sexismo hostil correlaciona significativamente con todas las formas de acoso, tanto en chicos como en chicas. En el caso de la victimización, se encuentra correlación con la victimización verbal sufrida por los chicos, y la victimización física y verbal sufrida por las chicas. El sexismo benevolente se encuentra relacionado de forma significativa con el acoso físico en las chicas, pero no entre los chicos, y no se produce ninguna correlación con las formas de victimización en ambos sexos.

Los patrones de conflicto de rol de género correlacionan de forma distinta de acuerdo a las formas de acoso/victimización y el sexo de los participantes. En los chicos, la “emotividad restringida” se relaciona de forma positiva con el acoso físico y las formas de victimización física, verbal y mediante exclusión. El “afecto limitado entre personas del mismo sexo” correlaciona con el acoso verbal y la victimización física y verbal, mientras que el “conflicto entre trabajo, escuela y familia” se encuentra vinculado con el acoso verbal, el acoso mediante exclusión y la victimización verbal. La “necesidad de éxito y logro” se relaciona significativamente con la victimización física y verbal, pero no se encuentra relación con ninguna de las formas de acoso. En las chicas, la “emotividad restringida” se vincula positivamente con el acoso físico y todas las formas de victimización examinadas. La misma asociación se encuentra en el caso del “afecto limitado entre personas del mismo sexo”. El “conflicto entre trabajo, escuela y familia” se relaciona con todas las formas de victimización examinadas pero no con las formas de acoso. Por último, la “necesidad de éxito y logro” tan sólo se relaciona de forma significativa con la victimización verbal y mediante exclusión.

Correlaciones entre los constructos de género y la tendencia hacia la agresión

Atendiendo a las formas de agresión y los constructos relacionados con éstas, dentro del cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992), se encontró una correlación significativa entre los rasgos estereotípicos masculinos y la tendencia hacia la agresión física y verbal, así como la hostilidad y la ira en ambos sexos. Los rasgos femeninos sólo muestran una correlación negativa con la tendencia hacia la agresión física en chicos y chicas.

El sexismo hostil también correlaciona de forma positiva con la tendencia hacia la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira, tanto en chicos como en chicas. La misma asociación se produce con el sexismo benevolente con la excepción de la tendencia hacia la agresión verbal en las chicas, con la que no se alcanza significación.

Entre los patrones de conflicto de rol de género de los chicos se encuentra una relación positiva de la “emotividad restringida” con la tendencia hacia la agresión física y verbal y,

también, con la hostilidad y la ira. El “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, el “conflicto entre trabajo, escuela y familia”, y la “necesidad de éxito y logro” se vincula de forma significativa con la tendencia hacia la agresión, en las dos formas analizadas, y con la hostilidad e ira. Entre las chicas, la “emotividad restringida” correlaciona significativamente con la tendencia hacia la agresión verbal, la hostilidad y la ira. El “afecto limitado entre personas del mismo sexo” se encuentra relacionado de forma positiva con la tendencia hacia la agresión física y la hostilidad. El “conflicto entre trabajo, escuela y familia” se relaciona con los cuatro constructos, y la “necesidad de éxito y logro” con la tendencia hacia la agresión verbal y la hostilidad.

Tabla 34. Correlaciones entre las variables de género, la agresión y victimización en el acoso escolar y los factores del cuestionario de agresión

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. REM	—	.064	.129**	.139**	.048	.025	.059	.150**	.112**	.131**	.109**	.013	.101**	-.001	.327**	.335**	.104**	.333**
2. REF	.117**	—	.036	.113**	-.051	-.032	.021	.123**	.005	-.042	-.046	.001	.056	-.097**	-.115**	-.053	.024	-.021
3. SH	.190**	.020	—	.414**	.139**	.222**	.077*	.142**	.128**	.129**	.200**	.105**	.126**	.055	.162**	.099**	.166**	.134**
4. SB	.141**	.106**	.357**	—	.169**	.298**	.096**	.238**	.119**	.009	.046	.034	.046	.014	.182**	.042	.086*	.076*
5. ER	.013	-.026	.191**	.244**	—	.454**	.365**	.299**	.073*	-.055	.027	.107**	.142**	.089**	.069	.108**	.311**	.137**
6. ALM	.092*	-.144**	.256**	.235**	.505**	—	.236**	.277**	.111**	-.021	-.021	.121**	.105**	.076*	.107**	.055	.184**	.053
7. CTEF	.153**	.011	.262**	.164**	.314**	.249**	—	.365**	.046	.048	.020	.111**	.125**	.091**	.083*	.143**	.314**	.148**
8. NEL	.201**	.144**	.213**	.300**	.379**	.250**	.451**	—	.059	.006	.003	.064	.124**	.076*	-.016	.096**	.226**	.055
9. Acoso Físico ^a	.146**	-.040	.124**	.042	.071*	.035	.043	-.028	—	.417**	.238**	.366**	.290**	.059	.273**	.144**	.133**	.190**
10. Acoso Verbal ^a	.132**	.026	.150**	.031	.042	.086*	.176**	.061	.457**	—	.381**	.176**	.362**	.099**	.267**	.204**	.197**	.229**
11. Acoso-exclusión ^a	.152**	.022	.079*	.008	.015	.052	.100**	.031	.364**	.482**	—	.136**	.232**	.191**	.136**	.143**	.148**	.139**
12. Victimización Física ^a	-.008	.081*	.027	.050	.162**	.071*	.038	.094**	.153**	.078*	.083*	—	.465**	.225**	.144**	.123**	.209**	.120**
13. Victimización Verbal ^a	.000	.129**	.098**	.049	.147**	.093*	.074*	.083*	.222**	.294**	.161**	.489**	—	.273**	.201**	.175**	.267**	.143**
14. Victimización-exclusión ^a	.032	.104**	-.030	-.030	.122*	.025	.047	.065	.051	.078*	.065	.292**	.162**	—	.081*	.021	.111**	.004
15. Agresión Física ^b	.403**	-.123**	.250**	.178**	.079*	.134**	.179**	.156**	.261**	.260**	.126**	-.022	.071	-.022	—	.530**	.369**	.573**
16. Agresión Verbal ^b	.300**	-.011	.142**	.090*	.151**	.097**	.217**	.195**	.176**	.210**	.146**	.036	.074*	.039	.499**	—	.444**	.678**
17. Hostilidad ^b	.113**	.065	.226**	.160**	.351**	.226**	.312**	.242**	.077*	.234**	.118**	.136**	.266**	.173**	.315**	.373**	—	.515**
18. Ira ^b	.296**	-.073	.141**	.115**	.210**	.165**	.216**	.176**	.207**	.253**	.113**	.037	.075*	.075*	.542**	.517**	.462**	—

Nota: Las correlaciones para las chicas aparecen sobre la diagonal; las correlaciones para los chicos aparecen bajo la diagonal.

REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos. SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo.

CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

^a Medidas a través del cuestionario de acoso escolar.

^b Medidas a través del cuestionario de agresión (Buss y Perry, 1992).

* p<.05 **p<.01

3.1.2. Exploración de la relación entre los constructos de género y la conducta agresiva: análisis de regresión

Una vez comprobada la existencia de relaciones entre las variables de género, el acoso escolar y la tendencia agresiva, se ha realizado un análisis de regresión múltiple para evaluar la contribución de los rasgos estereotipados de género, ambos tipos de sexismo y los patrones de conflicto de rol de género, en cada una de las formas de acoso y victimización escolar y, sobre la tendencia hacia la agresión física y verbal, así como los constructos de hostilidad e ira.

Las variables de género fueron analizadas de forma independiente, como bloques no relacionados, ya que el objetivo que guía este apartado es determinar la medida en que cada una de las variables estudiadas contribuye a explicar la agresión informada por los estudiantes. Las regresiones se han realizado, primero, de forma conjunta para toda la muestra y, posteriormente, de forma separada para chicos y chicas, debido al interés específico de este trabajo por analizar las diferencias entre los sexos.

Se comentan, en primer lugar, los resultados relativos al acoso escolar y, después, se exponen los resultados relativos a los factores incluidos en el cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992).

Exploración de la relación de los rasgos estereotípicos de género, el conflicto de rol de género y el sexismo sobre el acoso y la victimización escolar

Para el *rol de agresor*, en las dinámicas de acoso, los rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos explican una proporción significativa de la varianza en los tres tipos de acoso examinados, tal y como reflejan los datos de la Tabla 35.

Tabla 35. Análisis de regresión conjunto de los rasgos estereotipados de género sobre el acoso

REG	Acoso Físico	Acoso Verbal	Acoso-Exclusión
	β	β	β
REM	.164	.092	.138
REF	-.077	.055	-.015
R^2	.034	.009	.018
F	29.526***	8.734***	16.34***

REG: Rasgos Estereotipados de Género. REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Los resultados se mantienen cuando la muestra es segmentada de acuerdo al sexo de los participantes (Tabla 36).

Tabla 36. Análisis de regresión según sexo de los rasgos estereotipados de género sobre el acoso

REG	Acoso Físico		Acoso Verbal		Acoso-Exclusión	
	β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
REM	.152	.112	.134	.133	.150	.112
REF	-.057	-.003	.010	-.052	.005	-.051
R^2	.022	.010	.016	.017	.020	.012
F	9.532***	5.479***	7.152***	8.569***	8.928***	6.287***

REG: Rasgos Estereotipados de Género. REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El conflicto de rol de género también explica de forma significativa parte de la varianza del acoso físico y verbal (Tabla 37).

Tabla 37. Análisis de regresión conjunto del conflicto de rol de género sobre el acoso

CRG	Acoso Físico		Acoso Verbal		Acoso-Exclusión	
	β		β		β	
ER	.022		-.057		-.015	
ALM	.116		-.031		.035	
CTEF	.048		.116		.068	
NEL	-.027		.004		-.005	
R^2	.018		.010		.003	
F	8.121***		5.094***		2.359	

CRG: Conflicto de Rol de Género. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Segmentada la muestra de acuerdo al sexo, se mantiene la significación en el acoso físico para las chicas y en el acoso verbal para los chicos, apareciendo también efecto en la exclusión en el caso de los chicos (Tabla 38).

Tabla 38. Análisis de regresión según sexo del conflicto de rol de género sobre el acoso

CRG	Acoso Físico		Acoso Verbal		Acoso-Exclusión	
	β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
ER	.060	.020	-.058	-.079	-.049	.044
ALM	.014	.094	.072	.002	.052	-.047
CTEF	.077	.010	.184	.067	.107	.013
NEL	-.077	.024	-.009	.011	.008	.002
R^2	.005	.009	.031	.002	.007	-.002
F	1.964	2.941*	7.076***	1.467	2.402*	0535

CRG: Conflicto de Rol de Género. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El sexismo contribuye a explicar de manera significativa la varianza en las formas de acoso escolar (tabla 39).

Tabla 39. Análisis de regresión conjunto del sexismo sobre el acoso

Sexismo	Acoso Físico	Acoso Verbal	Acoso-Exclusión
	β	β	β
SH	.171	.078	.151
SB	.019	-.020	-.029
R^2	.031	.004	.019
F	26.777***	4.313*	16.666***

SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El análisis de regresión por sexos revela que el sexismo obtiene significación en la explicación del acoso desplegado tanto por chicos como por chicas, con la excepción de la exclusión entre los chicos (Tabla 40).

Tabla 40. Análisis de regresión según sexo del sexismo sobre el acoso

Sexismo	Acoso Físico		Acoso Verbal		Acoso-Exclusión	
	β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
SH	.126	.096	.161	.151	.089	.219
SB	-.004	.076	-.027	-.053	-.027	-.043
R^2	.013	.019	.021	.017	.004	.040
F	6.024***	9.428***	9.177***	8.196***	2.687	18.507***

SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Centrándonos, a continuación, en las *víctimas* de las distintas formas de acoso escolar, los rasgos estereotípicos de género explican de forma significativa parte de la varianza de la victimización verbal (Tabla 41).

Tabla 41. Análisis de regresión conjunto de los rasgos estereotipados de género sobre la victimización

REG	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización-Exclusión
	β	β	β
REM	0.27	.051	.015
REF	.006	.091	.012
R^2	-.001	.009	-.001
F	.581	8.200***	0280

REG: Rasgos Estereotipados de Género. REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Atendiendo al sexo de los participantes, se mantiene el efecto sobre la victimización verbal para ambos sexos y aparece un patrón de influencia sobre la victimización mediante exclusión, tanto en chicos como en chicas (Tabla 42).

Tabla 42. Análisis de regresión por sexo utilizando los rasgos estereotipados de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar

REG	Victimización Física		Victimización Verbal		Victimización-Exclusión	
	β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
REM	-.019	.014	-.017	.098	.029	.005
REF	.085	-.001	.129	.050	.089	-.093
R^2	.005	-.002	.014	.010	.007	.006
F	2.759	.0079	6.375***	5.535***	3.571*	3.767*

REG: Rasgos Estereotipados de Género. REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El conflicto de rol de género explica parte de la varianza de los tres tipos de victimización (Tabla 43).

Tabla 43. Análisis de regresión conjunto utilizando el conflicto de rol de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar

CRG	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización-Exclusión
	β	β	β
ER	.101	.111	.089
ALM	.055	.005	-.019
CTEF	.024	.045	.025
NEL	.032	.046	.036
R^2	.024	.024	.010
F	10.843***	10.689***	5.069***

CRG: Conflicto de Rol de Género. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Segmentada la muestra de acuerdo al sexo de los participantes, se mantiene la significación para todas las formas de victimización tanto entre los chicos como en las chicas (Tabla 44).

Tabla 44. Análisis de regresión por sexo utilizando el conflicto de rol de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar

CRG	Victimización Física		Victimización Verbal		Victimización-Exclusión	
	β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
ER	.162	.042	.119	.088	.136	.038
ALM	-.017	.084	.029	.027	-.053	.040
CTEF	-.024	.079	.026	.072	.007	.050
NEL	.056	-.001	.024	.068	.028	.036
R^2	.025	.019	.025	.029	.012	.009
F	5.823***	5.091***	4.819***	7.333***	3.341**	2.850*

CRG: Conflicto de Rol de Género. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El análisis de regresión conjunto para el sexismo muestra un efecto significativo de éste sobre la victimización física y verbal (Tabla 45).

Tabla 45. Análisis de regresión conjunto utilizando el sexismo para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar

Sexismo	Victimización Física		Victimización Verbal		Victimización-Exclusión	
	β		β		β	
SH	.085		.089		.012	
SB	.014		.012		-.011	
R^2	.007		.008		-.001	
F	6.782***		7.244***		0133	

SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Considerando el sexo de los participantes, dicho efecto es significativo para ambos sexos en la victimización verbal y, tan sólo para las chicas, en la victimización física (Tabla 46).

Tabla 46. Análisis de regresión por sexo utilizando las variables de género para explicar las experiencias de victimización en el acoso escolar

Sexismo	Victimización Física		Victimización Verbal		Victimización-Exclusión	
	β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
SH	.011	.112	.093	.131	-.023	.060
SB	.044	-.015	.015	-.008	-.019	-.010
R^2	.000	.009	.007	.014	-.001	.001
F	936	4.903**	3.834*	7.053***	0454	1.351

SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Exploración de la relación de los rasgos estereotípicos de género, el sexismo, el conflicto de rol de género y la tendencia hacia la agresión

Centrando la atención sobre las tendencias hacia la agresión, los constructos de género explican parte de la varianza de la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira. Concretamente, los rasgos estereotípicos de género alcanzan significación en la tendencia hacia la agresión física, verbal, la hostilidad y la ira (Tabla 47).

Tabla 47. Análisis de regresión conjunto de los rasgos estereotipados de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira

REG	Agresión Física	Agresión Verbal	Hostilidad	Ira
	β	β	β	β
REM	.416	.323	.116	.272
REF	-.223	-.039	.034	.025
R^2	.239	.107	.013	.072
F	240.298***	92.438***	10.867***	60.113***

REG: Rasgos estereotipados de género. REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

La significación sobre las cuatro variables de agresión se mantiene cuando se realiza el análisis de regresión considerando el sexo de los participantes (Tabla 48).

Tabla 48. Análisis de regresión según sexo de los rasgos estereotipados de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira

REG	Agresión Física		Agresión Verbal		Hostilidad		Ira	
	β		β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
REM	.425	.337	.307	.338	.107	.104	.310	.333
REF	-.172	-.133	-.048	-.070	.051	.022	-.108	-.038
R^2	.192	.124	.090	.114	.013	.009	.097	.108
F	84.862***	57.993***	36.561***	53.234***	5.635***	4.706**	39.153***	50.289***

REG: Rasgos estereotipados de género. REM: Rasgos estereotípicamente masculinos. REF: Rasgos estereotípicamente femeninos.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El conflicto de rol de género también contribuye a predecir tanto la tendencia hacia la agresión física y verbal como los constructos de hostilidad e ira (Tabla 49).

Tabla 49. Análisis de regresión conjunto del conflicto de rol de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira

CRG	Agresión Física	Agresión Verbal	Hostilidad	Ira
	β	β	β	β
ER	-.058	.048	.229	.123
ALM	.266	.028	.015	-.042
CTEF	.118	.141	.199	.128
NEL	.001	.070	.069	.022
R^2	.084	.045	.157	.038
F	35.000***	18.675***	68.894***	15.564***

CRG: Conflicto de rol de género. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Una vez segmentada la muestra según el sexo de los participantes, los efectos del conflicto de rol de género sobre las tendencias hacia la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira se mantienen en ambos grupos (Tabla 50).

Tabla 50. Análisis de regresión según sexo del conflicto de rol de género sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira

CRG	Agresión Física		Agresión Verbal		Hostilidad		Ira	
	β		β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
ER	-.072	.020	.044	.066	.234	.207	.100	.112
ALM	.123	.106	.016	-.012	.065	.024	.074	-.024
CTEF	.131	.079	.168	.107	.215	.190	.150	.114
NEL	.099	-.088	.102	.042	.042	.090	.057	-.007
R^2	.048	.016	.062	.021	.172	.143	.072	.026
F	9.707***	4.279***	12.451***	5.306***	37.227***	33.851***	14.381***	6.187***

CRG: Conflicto de rol de género. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia. NEL: Necesidad de éxito y logro.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El sexismo también alcanza significación en las cuatro variables de agresión examinadas (Tabla 51).

Tabla 51. Análisis de regresión conjunto del sexismo sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira

Sexismo	Agresión Física	Agresión Verbal	Hostilidad	Ira
	β	β	β	β
SH	.288	.134	.163	.061
SB	.083	.019	.062	.067
R^2	.107	.019	.037	.010
F	91.446***	15.699***	29.709***	8.542***

SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Analizada su influencia de acuerdo al sexo, la significación se mantiene tanto para chicos como para chicas en la tendencia hacia la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira (Tabla 52).

Tabla 52. Análisis de regresión según sexo del sexismo sobre la tendencia a la agresión, la hostilidad y la ira

Sexismo	Agresión Física		Agresión Verbal		Hostilidad		Ira	
	β		β		β		β	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
SH	.215	.107	.127	.097	.195	.157	.114	.121
SB	.100	.138	.043	.003	.089	.024	.075	.028
R^2	.069	.040	.019	.007	.056	.026	.022	.016
F	27.411***	17.763***	7.911***	3.935*	21.970***	11.577***	8.975***	7.345***

SH: Sexismo Hostil. SB: Sexismo Benevolente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3.2. Impacto de los constructos de género sobre la conducta agresiva de los adolescentes

Confirmada la existencia de efectos significativos entre los constructos de género, el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión, en este apartado de resultados se muestra el análisis diferencial realizado para comprobar cómo se relacionan las variables del estudio. Para determinar la implicación de los rasgos estereotipados, el conflicto de rol de género y el sexismo en la conducta agresiva de los adolescentes, se ha analizado su relación con, por un lado, las conductas de acoso escolar y, por otro lado, la tendencia hacia la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira. Se analiza esta relación, en primer lugar, de forma conjunta para ambos sexos y, posteriormente, se profundiza sobre los efectos diferenciales de cada una de las variables de acuerdo al sexo de los participantes.

La categorización de los participantes en cada uno de los constructos de género se ha realizado considerando el percentil en que se sitúan sus puntuaciones para cada una de las variables analizadas. De esta forma, los participantes fueron clasificados en tres grupos diferentes para cada constructo de género considerando el percentil 25, 50 y 75. Aquellos cuyas puntuaciones se encontraban en el percentil 25 inferior de la distribución fueron incluidos dentro del grupo con un nivel bajo de adhesión a los rasgos estereotípicos, baja experimentación de los patrones de conflicto de rol de género o bajo nivel de creencias sexistas. Los participantes cuyas puntuaciones se situaban por encima del percentil 25 superior de la distribución fueron categorizados dentro del grupo con un nivel alto de adhesión, experimentación o creencias, de

acuerdo a las variables ya descritas. Por último, los sujetos cuyas puntuaciones se encuentran por encima del percentil 25 inferior de la distribución y por debajo del percentil 25 superior de la distribución se incluyen dentro del grupo con un nivel medio de adhesión, experimentación o creencias. Este método de categorización se encuentra en la línea de la investigación previa que ha analizado la relación entre la conducta agresiva y otros factores asociados a su manifestación (Kilpatrick y Kerres, 2003).

3.2.1. Rasgos estereotipados de género y conducta agresiva

Con el propósito de analizar la influencia de los rasgos estereotipados de género sobre la conducta agresiva, se agruparon los participantes en los tres niveles de adhesión para los rasgos masculinos y femeninos siguiendo el procedimiento previamente descrito.

Rasgos masculinos, acoso y victimización escolar

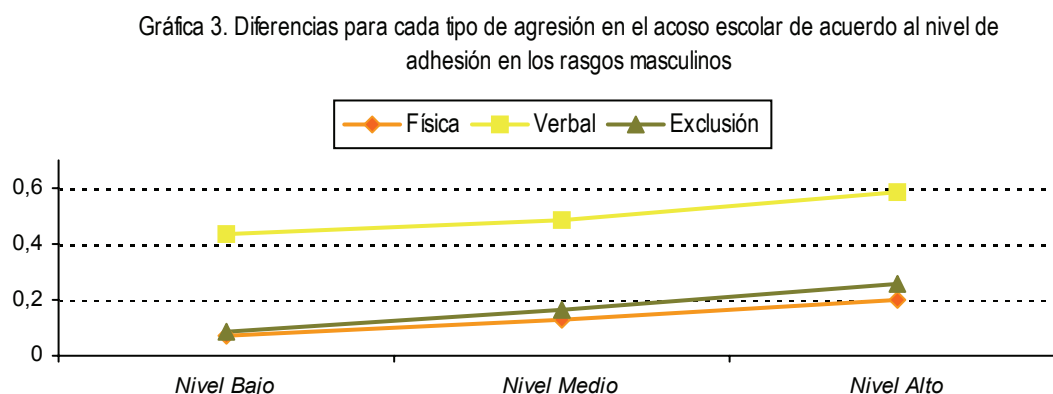
Los resultados muestran que, considerando los rasgos estereotipados masculinos (Tabla 53), todas las formas de acoso examinadas varían de acuerdo al nivel de adhesión de los participantes. En cuanto a las formas de victimización, la única significación se produce en el caso de la victimización verbal.

Tabla 53. ANOVA entre rasgos masculinos, acoso y victimización escolar

	Rasgos estereotipados masculinos			F (2,1629)	p
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)		
Acoso					
Físico	0.069 (0.19)	0.126 (0.31)	0.201 (0.43)	16.106	.001
Verbal	0.438 (0.51)	0.487 (0.54)	0.585 (0.64)	7.354	.001
Exclusión	0.086 (0.30)	0.165 (0.45)	0.257 (0.58)	13.591	.001
Victimización					
Física	0.096 (0.26)	0.124 (0.30)	0.115 (0.29)	1.161	.313
Verbal	0.325 (0.48)	0.428 (0.59)	0.391 (0.53)	4.318	.013
Exclusión	0.091 (0.35)	0.094 (0.35)	0.086 (0.34)	0.084	.920

La implicación en el acoso físico (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .008$) y mediante exclusión (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .007$) es significativamente más elevada cuanto mayor es la adhesión a los rasgos masculinos. Respecto al acoso verbal, los sujetos con un alto nivel de adhesión a los rasgos masculinos se encuentran más implicados que los situados en un nivel medio o bajo (Alto/Medio, $p < .003$; Alto/Bajo, $p < .0001$ Medio/Bajo: $p < .177$) (Gráfica 3). Para la victimización, las diferencias en las formas

verbales se producen entre el nivel intermedio y el resto de niveles (Alto/Medio: $p<.249$; Alto/Bajo, $p<.096$; Medio/Bajo: $p<.003$).



En la segmentación según sexo (Tabla 54), se mantiene la implicación de chicos y chicas en el acoso físico, verbal y la exclusión de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos masculinos. En relación a las formas de victimización, la variación en la agresión verbal es significativa entre las chicas.

Tabla 54. ANOVA según sexo entre rasgos masculinos, acoso y victimización escolar

	Rasgos estereotipados masculinos								
	Chicos					Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,765)		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,861)
Físico	0.106	0.171	0.231	6.350**		0.055	0.091	0.135	8.796***
Verbal	0.348	0.389	0.522	4.325***		0.473	0.562	0.725	4.217*
Exclusión	0.121	0.142	0.283	7.114***		0.073	0.183	0.200	7.182***
Victimización									
Física	0.151	0.139	0.133	0.124		0.075	0.112	0.075	2.157
Verbal	0.399	0.402	0.376	0.172		0.298	0.449	0.425	7.219***
Exclusión	0.121	0.072	0.096	0.828		0.080	0.112	0.064	1.379

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

En las *formas de acoso*, los chicos con una alta adhesión a los rasgos masculinos informan de una mayor implicación en acoso físico (Alto/Medio: $p<.051$; Alto/Bajo: $p<.006$; Medio/Bajo: $p<.143$), verbal (Alto/Medio: $p<.002$; Alto/Bajo: $p<.006$; Medio/Bajo: $p<.510$) y en las conductas de exclusión (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.008$; Medio/Bajo: $p<.722$). En el caso de las chicas, las diferencias en la agresión física se producen entre el nivel alto y el nivel bajo de adhesión (Alto/Medio: $p<.085$; Alto/Bajo: $p<.004$; Medio/Bajo: $p<.082$). Las diferencias en el acoso verbal se producen entre los tres niveles de adhesión, siendo mayor el acoso verbal informado cuanto mayor es la adhesión a los rasgos masculinos (Alto/Medio: $p<.003$; Alto/Bajo:

$p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .044$). En la exclusión, las chicas con niveles medios y altos de adhesión a los rasgos masculinos informan de una mayor implicación (Alto/Medio: $p < .669$; Alto/Bajo: $p < .003$; Medio/Bajo: $p < .0001$). En cuanto a las *formas de victimización*, las chicas con niveles medios y altos de rasgos masculinos sufren un mayor acoso verbal por parte de sus compañeros (Alto/Medio: $p < .628$; Alto/Bajo: $p < .020$; Medio/Bajo: $p < .0001$).

Rasgos femeninos, acoso y victimización escolar

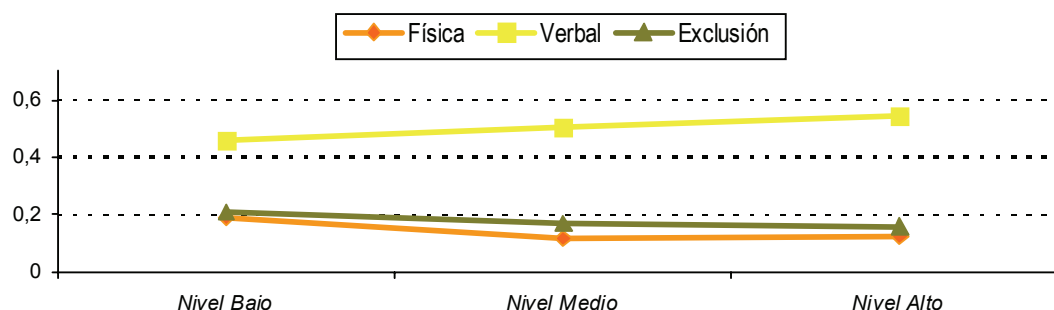
El análisis de varianza muestra que los rasgos femeninos contribuyen de forma significativa en el acoso físico y en la victimización verbal (Tabla 55).

Tabla 55. ANOVA entre rasgos femeninos, acoso y victimización escolar

	Rasgos estereotipados femeninos			F (2,1630)	p
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M(DT)	Nivel Alto M(DT)		
Acoso					
Físico	0.188 (0.37)	0.117 (0.29)	0.125 (0.37)	5.951	.003
Verbal	0.457 (0.55)	0.505 (0.55)	0.541 (0.60)	2.019	.133
Exclusión	0.207 (0.50)	0.168 (0.46)	0.157 (0.43)	1.192	.304
Victimización					
Física	0.102 (0.26)	0.123 (0.30)	0.108 (0.27)	0.873	.418
Verbal	0.321 (0.46)	0.390 (0.55)	0.485 (0.63)	8.237	.001
Exclusión	0.081 (0.34)	0.094 (0.36)	0.101 (0.32)	0.302	.740

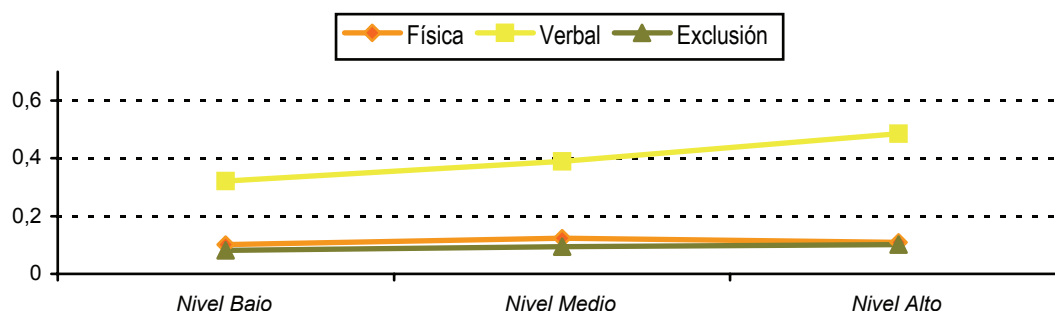
La implicación en el acoso físico es mayor entre aquellos participantes que se sitúan en el nivel bajo de adhesión a estos rasgos (Alto/Medio: $p < .681$; Alto/Bajo: $p < .012$; Medio/Bajo: $p < .0001$), en comparación con los que se sitúan en los niveles medio y alto (Gráfica 4).

Gráfica 4. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de adhesión en los rasgos femeninos



Por otro lado, la victimización verbal es mayor cuanto más elevado es el número de rasgos femeninos (Alto/Medio: $p < .005$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .046$) (Gráfica 5).

Gráfica 5. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de adhesión en los rasgos femeninos



Cuando se considera el sexo de los participantes, se mantienen los efectos sobre el acoso físico entre las chicas y la victimización verbal en chicas y chicos. Adicionalmente, aparecen efectos sobre la victimización física y mediante exclusión entre los chicos (Tabla 56).

En las *formas de acoso*, las chicas con un nivel alto de rasgos femeninos informan de menor implicación en el acoso físico (Alto/Medio: $p < .021$; Alto/Bajo: $p < .016$; Medio/Bajo: $p < .165$). En las *formas de victimización*, las chicas con un nivel alto de estos mismos rasgos son objeto del acoso verbal en mayor medida que las situadas en otros niveles (Alto/Medio: $p < .011$; Alto/Bajo: $p < .046$; Medio/Bajo: $p < .655$). Entre los chicos, aquéllos que informan de un nivel alto de estos rasgos, sufren mayor victimización física (Alto/Medio: $p < .045$; Alto/Bajo: $p < .006$; Medio/Bajo: $p < .438$) y exclusión (Alto/Medio: $p < .011$; Alto/Bajo: $p < .002$; Medio/Bajo: $p < .308$). La victimización verbal varía entre los tres niveles, encontrando que a mayor número de rasgos femeninos también es mayor la victimización verbal sufrida (Alto/Medio: $p < .024$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .026$).

Tabla 56. ANOVA según sexo entre rasgos femeninos, acoso y victimización escolar

	Rasgos estereotipados femeninos							
	Chicos				Chicas			
Acoso	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,766)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,861)
Físico	0.203	0.175	0.194	.697	0.117	0.112	0.068	3.111*
Verbal	0.424	0.436	0.516	.421	0.617	0.563	0.546	.414
Exclusión	0.207	0.172	0.322	2.163	0.203	0.164	0.127	1.304
Victimización								
Física	0.100	0.135	0.167	3.827*	0.109	0.087	0.103	.441
Verbal	0.318	0.417	0.601	6.569***	0.335	0.367	0.463	3.766*
Exclusión	0.062	0.090	0.220	4.631**	0.171	0.096	0.079	1.952

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Rasgos masculinos y tendencia hacia la agresión

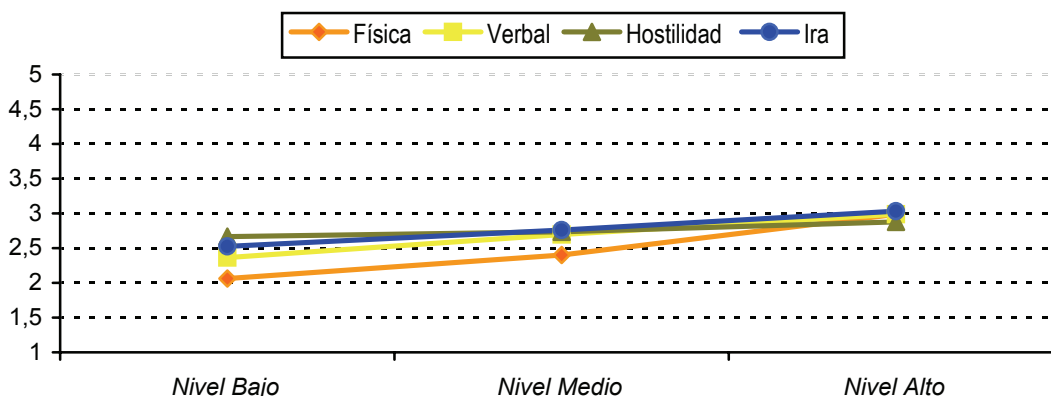
Los resultados indican que los rasgos masculinos contribuyen a explicar la varianza de la tendencia hacia la agresión física y verbal, así como la hostilidad y la ira entre los participantes del estudio (Tabla 57).

Tabla 57. ANOVA entre rasgos masculinos, tendencia hacia la agresión y hostilidad e ira

Tendencia	Rasgos estereotipados masculinos			n	F	p
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M(DT)	Nivel Alto M(DT)			
Agresión Física	2.062 (0.66)	2.401 (0.76)	2.987 (0.86)	1526	141.909	.001
Agresión Verbal	2.363 (0.71)	2.696 (0.72)	2.987 (0.78)	1533	65.453	.001
Hostilidad	2.665 (0.77)	2.733 (0.68)	2.877 (0.70)	1532	9.244	.001
Ira	2.525 (0.67)	2.760 (0.73)	3.032 (0.74)	1526	45.805	.001

La tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), así como la ira (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) es mayor a medida que aumenta el nivel de adhesión a los rasgos masculinos. En cuanto a la hostilidad, los participantes con un mayor número de rasgos masculinos experimentan más hostilidad que quienes poseen niveles bajos y medios de estos mismos rasgos (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.144$) (Gráfica 6).

Gráfica 6. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos masculinos



Atendiendo al sexo de los participantes, el efecto de los rasgos masculinos se mantiene en ambos sexos tanto para la tendencia hacia la agresión como en la hostilidad y la ira (Tabla 58). En el caso de los chicos, cuanto más elevada es la adhesión a los rasgos masculinos

también es mayor la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.002$). Los chicos con un alto nivel de adhesión a los rasgos masculinos experimentan mayor hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.050$; Medio/Bajo: $p<.560$) e ira (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.148$).

Entre las chicas, cuanto más elevada es su adhesión a los rasgos masculinos mayores son las tendencias hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la experimentación de la ira (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$). En hostilidad, las chicas con un nivel medio o alto de rasgos masculinos experimentan mayor hostilidad (Alto/Medio: $p<.469$; Alto/Bajo: $p<.022$; Medio/Bajo: $p<.029$).

Tabla 58. ANOVA según sexo entre rasgos masculinos, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Rasgos estereotipados masculinos									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.301	2.636	3.113	715	50.866***	1.972	2.221	2.709	808	42.040***
Agresión Verbal	2.436	2.705	2.962	717	20.553***	2.336	2.690	3.041	813	39.675***
Hostilidad	2.740	2.691	2.904	716	7.660***	2.637	2.765	2.817	813	3.394*
Ira	2.477	2.600	2.945	712	24.965***	2.542	2.882	3.220	811	38.727***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Rasgos femeninos y tendencia hacia la agresión

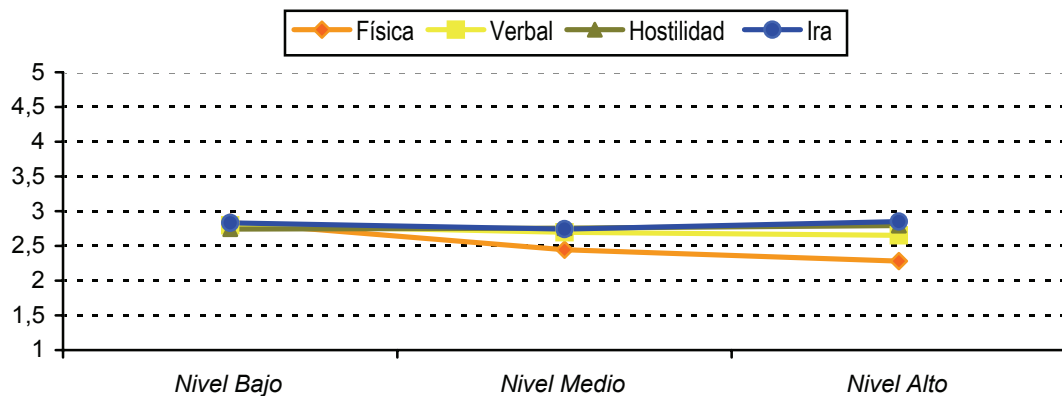
El análisis de varianza realizado entre las variables de agresión y los rasgos estereotípicamente femeninos indica que la tendencia hacia la agresión física y verbal, así como la ira, varían de acuerdo al nivel de adhesión a estos rasgos (Tabla 59).

Tabla 59. ANOVA entre los rasgos femeninos, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira

	Rasgos estereotipados femeninos					
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)	n	F	p
Agresión Física	2.835 (0.85)	2.444 (0.80)	2.282 (0.83)	1527	43.195	.001
Agresión Verbal	2.797 (0.83)	2.695 (0.72)	2.652 (0.80)	1534	3.382	.034
Hostilidad	2.742 (0.72)	2.755 (0.69)	2.791 (0.76)	1533	0.473	.623
Ira	2.832 (0.76)	2.740 (0.72)	2.849 (0.76)	1527	3.467	.031

Concretamente, la tendencia hacia la agresión física es mayor cuanto menor es el nivel de rasgos femeninos (Alto/Medio: $p<.002$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$). La tendencia hacia la agresión verbal es menor entre los participantes con un nivel medio o alto de rasgos en comparación con los que se sitúan en el nivel bajo (Alto/Medio: $p<.379$; Alto/Bajo: $p<.013$; Medio/Bajo: $p<.038$). Por último, la experimentación de la ira es menor entre aquellos que poseen un nivel medio de rasgos femeninos (Alto/Medio: $p<.022$; Alto/Bajo: $p<.760$; Medio/Bajo: $p<.056$) (Gráfica 7).

Gráfica 7. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de adhesión a los rasgos femeninos



Segmentando la muestra de acuerdo con el sexo de los participantes (Tabla 60), las diferencias se mantienen en la agresión física, tanto para chicos como para chicas, y en la ira sólo entre las chicas. Específicamente, la tendencia hacia la agresión física es significativamente mayor entre aquellos que poseen un menor número de rasgos femeninos, tanto en chicos (Alto/Medio: $p<.356$; Alto/Bajo: $p<.042$; Medio/Bajo: $p<.036$) como en chicas (Alto/Medio: $p<.733$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$). En relación con la experimentación de la ira, ésta es mayor entre las chicas que poseen un nivel bajo de rasgos estereotípicamente femeninos (Alto/Medio: $p<.106$; Alto/Bajo: $p<.087$; Medio/Bajo: $p<.009$).

Tabla 60. ANOVA según sexo entre rasgos femeninos, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Rasgos estereotipados femeninos									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.878	2.744	2.636	716	3.283*	2.617	2.196	2.215	808	7.617***
Agresión Verbal	2.791	2.767	2.778	718	0.079	2.831	2.636	2.629	813	1.721
Hostilidad	2.741	2.797	2.917	717	1.630	2.743	2.720	2.768	813	0.389
Ira	2.785	2.683	2.691	713	1.668	3.064	2.787	2.878	811	4.021*

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

3.2.2. Conflicto de rol de género y conducta agresiva

El análisis del efecto del conflicto de rol de género sobre el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión se realizó agrupando a los participantes en tres niveles de experimentación del conflicto tal y como se ha descrito en la introducción del análisis diferencial. Siguiendo este procedimiento los participantes fueron categorizados de dos formas, tal y como se ha realizado en la investigación previa (Wesler, Christianson, Vogel y Wei, 2007). En primer lugar, se consideró una medida global del conflicto de rol de género como resultado de la suma de las puntuaciones en cada uno de los cuatro factores incluidos en la escala para su medición. En segundo lugar, se repitió el proceso de categorización para cada uno de los factores de la escala, atendiendo así a los cuatro patrones de conflicto comprendidos en el constructo general de conflicto de rol de género.

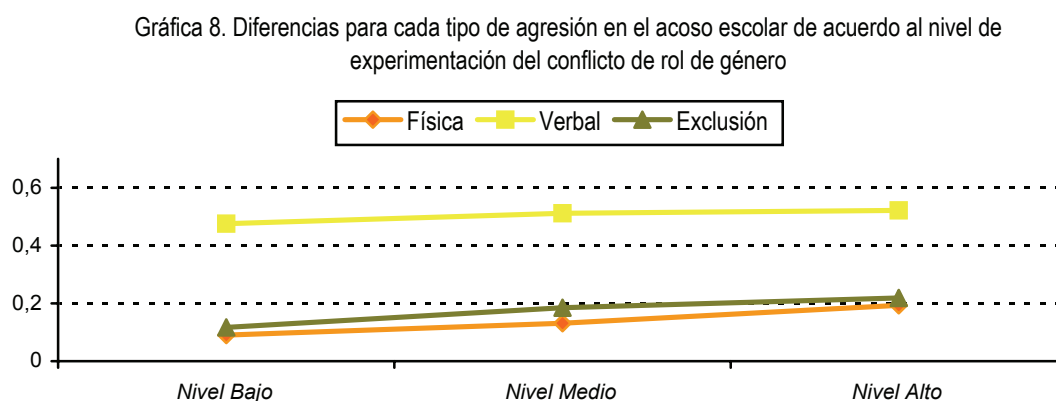
Conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar

El análisis de varianza realizado muestra diferencias en las formas de acoso físico y mediante exclusión, y en las formas de victimización física, verbal y exclusión (Tabla 61).

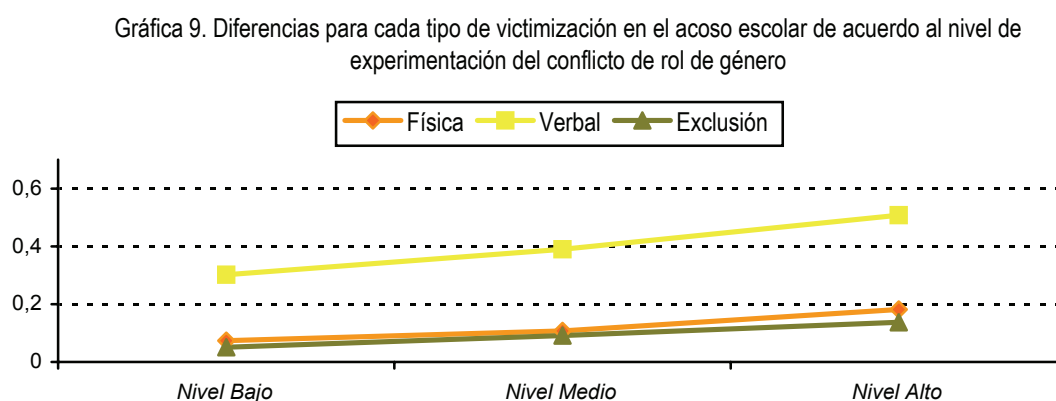
Tabla 61. ANOVA entre el conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar

	Conflicto de Rol de Género			F(2,1584)	p
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Acoso					
Físico	0.090 (0.24)	0.131 (0.32)	0.193 (0.40)	9.717	.001
Verbal	0.475 (0.51)	0.511 (0.58)	0.521 (0.59)	0.734	.480
Exclusión	0.116 (0.36)	0.185 (0.47)	0.218 (0.55)	4.819	.008
Victimización					
Física	0.073 (0.24)	0.107 (0.27)	0.181 (0.36)	14.457	.001
Verbal	0.302 (0.45)	0.390 (0.53)	0.507 (0.66)	13.811	.001
Exclusión	0.050 (0.23)	0.091 (0.35)	0.137 (0.42)	6.108	.002

Los resultados muestran que cuanto mayor es el grado de conflicto experimentado más elevado es el acoso físico informado por los participantes (Alto/Medio: $p<.002$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.044$). En cuanto a la exclusión, los participantes en el nivel medio y alto informan de una mayor implicación en la exclusión que aquellos que se sitúan en el nivel bajo (Alto/Medio: $p<.247$; Alto/Bajo: $p<.003$; Medio/Bajo: $p<.020$) (Gráfica 8).



La victimización física es mayor entre aquellos que experimentan un nivel alto de conflicto (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.060$). A medida que aumenta el grado en que se experimenta el conflicto lo hace la victimización verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.010$) y la victimización mediante exclusión (Alto/Medio: $p<.031$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.059$) (Gráfica 9).



Por sexo, las diferencias en las *formas de acoso* se localizan entre los chicos (Tabla 62). En el caso de la agresión verbal, los resultados muestran que aquellos con nivel alto de conflicto informan de una mayor implicación en el acoso verbal que los situados en otros niveles (Alto/Medio: $p<.011$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.093$). El acoso mediante exclusión es

menos informado por aquéllos que experimentan un nivel bajo de conflicto (Alto/Medio: $p<.592$; Alto/Bajo: $p<.005$; Medio/Bajo: $p<.012$).

Tabla 62. ANOVA según sexo entre el conflicto de rol de género, acoso y victimización escolar

	Conflicto de Rol de Género							
	Chicos				Chicas			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,747)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,834)
Acoso								
Físico	0.147	0.174	0.218	1.636	0.069	0.095	0.130	2.185
Verbal	0.309	0.411	0.523	6.659***	0.536	0.595	0.518	1.293
Exclusión	0.066	0.214	0.237	4.106**	0.134	0.160	0.171	0.450
Victimización								
Física	0.114	0.114	0.187	6.122**	0.058	0.101	0.166	7.099***
Verbal	0.300	0.348	0.489	4.558***	0.302	0.424	0.554	10.599***
Exclusión	0.047	0.082	0.124	1.916	0.051	0.098	0.171	5.537**

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

En la *formas de victimización*, las diferencias se producen en la victimización física y verbal para ambos sexos, y en la exclusión tan sólo para las chicas. Entre los chicos, aquéllos que experimentan un nivel alto de conflicto sufren una mayor victimización física (Alto/Medio: $p<.004$; Alto/Bajo: $p<.047$; Medio/Bajo: $p<.999$) y verbal (Alto/Medio: $p<.003$; Alto/Bajo: $p<.005$; Medio/Bajo: $p<.458$). Entre las chicas, se producen variaciones en los tres niveles de experimentación del conflicto para la victimización física (Alto/Medio: $p<.020$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.030$) y verbal (Alto/Medio: $p<.018$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.002$). La exclusión es más experimentada por las que indican un nivel alto de conflicto (Alto/Medio: $p<.036$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.060$).

Emotividad restringida, acoso y victimización escolar

Cuando se analiza por separado el patrón de conflicto etiquetado como “emotividad restringida”, las diferencias se sitúan en el acoso físico y en la victimización física, verbal y mediante exclusión (Tabla 63).

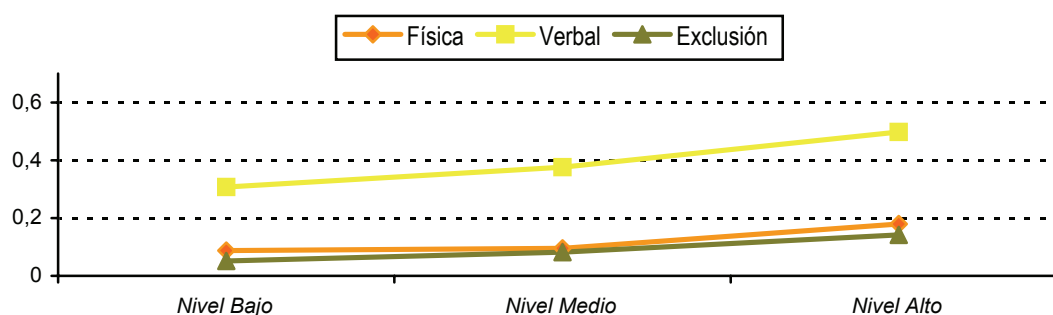
Los participantes con un nivel alto de experimentación de “emotividad restringida” informan de una mayor implicación en el acoso físico (Alto/Medio: $p<.019$; Alto/Bajo: $p<.006$; Medio/Bajo: $p<.349$). De igual modo, los participantes con una alta “emotividad restringida” sufren una mayor victimización en cualquiera de las formas examinadas (Física- Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.676$), (Verbal- Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo:

$p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .050$), (Exclusión- Alto/Medio: $p < .004$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .169$) (Gráfica 10).

Tabla 63. ANOVA entre el patrón de conflicto “emotividad restringida”, acoso y victimización escolar

Acoso	Emotividad Restringida			F (2,1610)	p
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)		
Físico	0.107 (0.27)	0.128 (0.31)	0.175 (0.41)	4.349	.013
Verbal	0.520 (0.58)	0.506 (0.57)	0.482 (0.54)	0.441	.644
Exclusión	0.140 (0.43)	0.189 (0.50)	0.171 (0.43)	1.316	.268
Victimización				F (2,1584)	p
Física	0.087 (0.26)	0.095 (0.25)	0.179 (0.35)	14.185	.001
Verbal	0.307 (0.46)	0.376 (0.51)	0.497 (0.65)	12.544	.001
Exclusión	0.051 (0.26)	0.082 (0.31)	0.141 (0.43)	7.237	.001

Gráfica 10. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “emotividad restringida”



Cuando se atiende al sexo de los participantes, el efecto de la “emotividad restringida” sobre las *formas de acoso* se sitúa en el acoso físico protagonizado por los chicos (Tabla 64). Aquéllos que experimenta un nivel alto de “emotividad restringida” están más involucrados en el acoso físico a otros compañeros (Alto/Medio: $p < .038$ Alto/Bajo: $p < .020$; Medio/Bajo: $p < .367$). En la *victimización*, los chicos muestran diferencias significativas en su forma física (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .834$), verbal (Alto/Medio: $p < .002$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .205$) y mediante exclusión (Alto/Medio: $p < .005$; Alto/Bajo: $p < .004$; Medio/Bajo: $p < .354$), siendo mayor la victimización sufrida por quienes experimentan un nivel alto de “emotividad restringida”.

Entre las chicas, aquéllas con un alto patrón de este conflicto sufren una mayor victimización física (Alto/Medio: $p < .027$; Alto/Bajo: $p < .039$; Medio/Bajo: $p < .911$) y verbal (Alto/Medio: $p < .035$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .081$). En la victimización mediante exclusión, las pruebas post hoc han encontrado una diferencia significativa entre la baja y la alta “emotividad restringida” ($p < .037$).

Tabla 64. ANOVA según sexo entre el patrón de “emotividad restringida”, acoso y victimización escolar

	Emotividad Restringida							
	Chicos				Chicas			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,762)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,845)
Acoso								
Físico	0.113	0.167	0.243	3.366*	0.083	0.082	0.111	1.180
Verbal	0.369	0.442	0.460	1.838	0.594	0.568	0.510	0.826
Exclusión	0.156	0.174	0.228	1.092	0.154	0.136	0.176	0.652
Victimización								
Física	0.100	0.107	0.217	10.157***	0.081	0.083	0.133	2.869*
Verbal	0.278	0.356	0.504	7.358***	0.321	0.395	0.489	5.664***
Exclusión	0.034	0.070	0.154	5.629***	0.060	0.093	0.126	2.201

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Afecto limitado entre personas del mismo sexo, acoso y victimización escolar

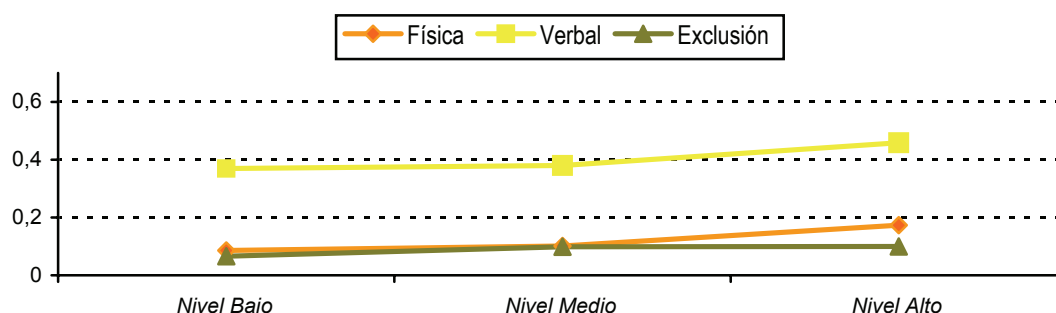
Cuando se examina el patrón de “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, el análisis de varianza revela diferencias en el acoso físico y en la victimización física y verbal (Tabla 65).

Tabla 65. ANOVA entre el patrón de “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, acoso y victimización escolar

	Afecto limitado entre personas del mismo sexo				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F(2,1627)	p
Acoso					
Físico	0.079 (0.22)	0.131 (0.31)	0.194 (0.42)	12.406	.001
Verbal	0.531 (0.56)	0.505 (0.56)	0.475 (0.57)	0.992	.371
Exclusión	0.150 (0.44)	0.167 (0.44)	0.213 (0.54)	2.038	.131
Victimización					
Física	0.085 (0.25)	0.101 (0.27)	0.173 (0.34)	11.348	.001
Verbal	0.369 (0.53)	0.380 (0.51)	0.458 (0.64)	3.413	.033
Exclusión	0.066 (0.30)	0.098 (0.34)	0.099 (0.37)	1.335	.263

Los participantes informan de mayor implicación en el acoso físico cuanto más elevado es el nivel de conflicto experimentado (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.011$). En las formas de victimización, quienes experimentan un alto nivel de “afecto limitado entre personas del mismo sexo” sufren mayor agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.391$) y verbal (Alto/Medio: $p<.019$; Alto/Bajo: $p<.024$; Medio/Bajo: $p<.756$) (Gráfica 11).

Gráfica 11. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón "afecto limitado entre personas del mismo sexo"



Atendiendo al sexo de los participantes, se mantiene la variación sobre el acoso físico y, también, los efectos sobre la victimización física y verbal, aunque la significación aparece únicamente entre las chicas (Tabla 66).

Tabla 66. ANOVA según sexo entre el patrón de "afecto limitado entre personas del mismo sexo", acoso y victimización escolar

Acoso	Afecto limitado entre personas del mismo sexo							
	Chicos				Chicas			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F(2,768)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F(2,856)
Físico	0.188	0.175	0.201	0.413	0.061	0.096	0.162	4.602**
Verbal	0.358	0.419	0.465	1.186	0.559	0.573	0.521	0.266
Exclusión	0.226	0.154	0.242	2.542	0.138	0.177	0.070	2.463
Victimización								
Física	0.122	0.118	0.168	2.291	0.079	0.087	0.197	6.271***
Verbal	0.452	0.343	0.438	2.597	0.355	0.409	0.556	4.402**
Exclusión	0.113	0.089	0.091	0.095	0.058	0.106	0.140	2.987

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Las chicas con un alto nivel de experimentación de este patrón de conflicto informan de perpetrar un mayor acoso físico (Alto/Medio: $p<.047$; Alto/Bajo: $p<.004$; Medio/Bajo: $p<.070$). De la misma forma, aquéllas que experimentan un alto nivel de "afecto limitado entre personas del mismo sexo", sufren mayor victimización física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.673$) y verbal (Alto/Medio: $p<.027$; Alto/Bajo: $p<.004$; Medio/Bajo: $p<.160$).

Conflicto entre familia, trabajo y escuela, acoso y victimización escolar

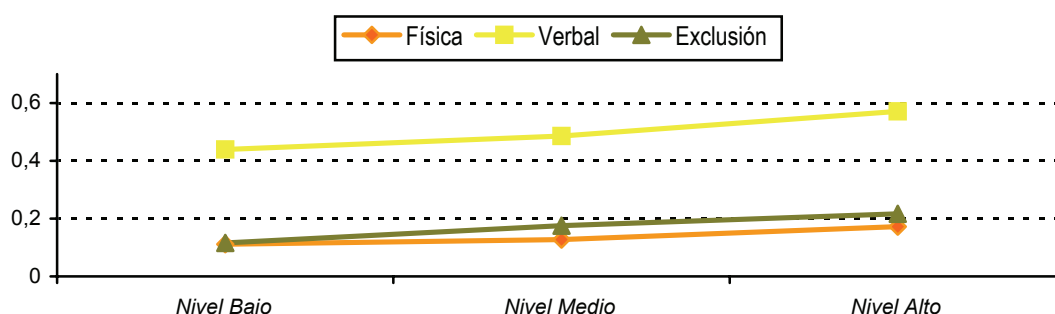
El análisis de varianza para este patrón de conflicto revela diferencias en todas las formas de acoso y victimización (Tabla 67).

Tabla 67. ANOVA entre el patrón de "conflicto entre familia, trabajo y escuela", acoso y victimización escolar

Conflicto entre familia, trabajo y escuela				F (2,1631)	p
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Acoso					
Físico	0.111 (0.29)	0.127 (0.32)	0.172 (0.39)	3.861	.021
Verbal	0.439 (0.49)	0.485 (0.55)	0.571 (0.63)	5.967	.003
Exclusión	0.115 (0.34)	0.175 (0.45)	0.216 (0.57)	4.674	.009
Victimización					
Física	0.108 (0.30)	0.095 (0.24)	0.156 (0.34)	6.502	.002
Verbal	0.339 (0.52)	0.377 (0.52)	0.474 (0.62)	7.011	.001
Exclusión	0.067 (0.31)	0.079 (0.30)	0.131 (0.42)	4.527	.011

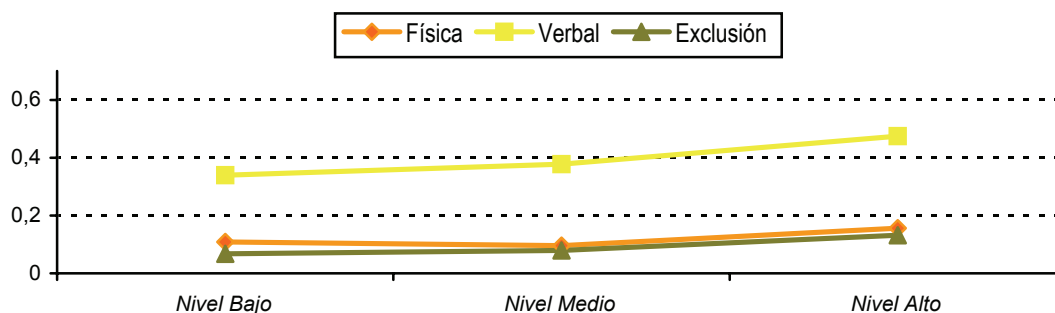
En cuanto a las *formas de acoso*, el acoso físico (Alto/Medio: $p<.023$; Alto/Bajo: $p<.011$; Medio/Bajo: $p<.452$) y verbal (Alto/Medio: $p<.010$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.200$) es más frecuente entre los participantes con un alto "conflicto entre familia, trabajo y escuela". Por otro lado, las conductas de exclusión son menos frecuentes entre los que experimentan un bajo conflicto (Alto/Medio: $p<.135$; Alto/Bajo: $p<.002$; Medio/Bajo: $p<.045$) (Gráfica 12).

Gráfica 12. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón "conflicto entre trabajo, escuela y familia"



En relación con las *formas de victimización*, los participantes con un elevado conflicto entre trabajo, escuela y familia sufren mayor victimización física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.020$; Medio/Bajo: $p<.499$), verbal (Alto/Medio: $p<.003$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.282$) y exclusión (Alto/Medio: $p<.009$; Alto/Bajo: $p<.009$; Medio/Bajo: $p<.598$) (Gráfica 13).

Gráfica 13. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón "conflicto entre trabajo, escuela y familia"



Por sexos, las diferencias en las formas de acoso verbal y exclusión se producen entre los chicos, no apareciendo una variación significativa entre las chicas (Tabla 68). Específicamente, la puntuación en el acoso verbal es mayor a medida que el nivel de conflicto experimentado es más elevado (Alto/Medio: $p<.002$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.028$). Las conductas de exclusión son más protagonizadas por los chicos que experimentan un nivel de conflicto medio o alto (Alto/Medio: $p<.377$; Alto/Bajo: $p<.003$; Medio/Bajo: $p<.018$).

Tabla 68. ANOVA según sexo entre el patrón de “conflicto entre trabajo, escuela y familia”, acoso y victimización escolar

	Conflicto entre trabajo, escuela y familia							
	Chicos				Chicas			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,776)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,852)
Acoso								
Físico	0.161	0.184	0.209	0.694	0.079	0.079	0.119	1.708
Verbal	0.286	0.407	0.540	10.584***	0.534	0.551	0.614	1.145
Exclusión	0.080	0.206	0.2436	4.446**	0.137	0.150	0.178	0.554
Victimización								
Física	0.161	0.112	0.167	2.633	0.075	0.081	0.140	4.164*
Verbal	0.352	0.366	0.449	1.927	0.331	0.386	0.510	6.417***
Exclusión	0.080	0.070	0.127	1.949	0.059	0.086	0.137	3.102*

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Entre las chicas, aquéllas con un elevado patrón de conflicto sufren una mayor victimización física (Alto/Medio: $p<.009$; Alto/Bajo: $p<.011$; Medio/Bajo: $p<.763$), verbal (Alto/Medio: $p<.006$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.201$) y mediante exclusión (Alto/Medio: $p<.046$; Alto/Bajo: $p<.014$; Medio/Bajo: $p<.316$).

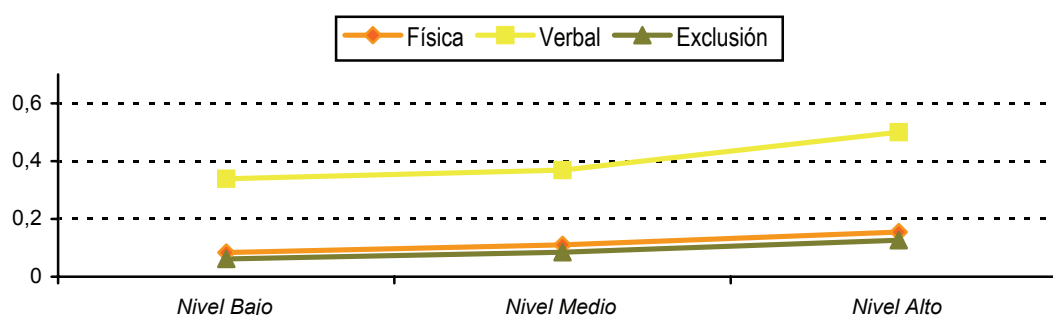
Necesidad de éxito y logro, acoso y victimización escolar

El análisis de varianza sobre este patrón de conflicto revela diferencias significativas en las formas de victimización física, verbal y exclusión (Tabla 69). Los participantes con un elevado patrón de conflicto sufren mayor agresión física (Alto/Medio: $p<.010$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.155$), verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.399$) y exclusión (Alto/Medio: $p<.041$; Alto/Bajo: $p<.010$; Medio/Bajo: $p<.294$) (Gráfica 14).

Tabla 69. ANOVA entre los tres niveles de experimentación del patrón de conflicto “necesidad de éxito y logro” y el acoso escolar, medias y desviaciones típicas

	Necesidad de Éxito y Logro			F (2,1631)	p
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Acoso					
Físico	0.118 (0.30)	0.136 (0.34)	0.153 (0.35)	0.995	.370
Verbal	0.441 (0.49)	0.526 (0.58)	0.503 (0.58)	2.722	.066
Exclusión	0.129 (0.43)	0.182 (0.48)	0.193 (0.47)	2.079	.125
Victimización					
Física	0.083 (0.24)	0.110 (0.27)	0.154 (0.33)	6.110	.002
Verbal	0.338 (0.51)	0.368 (0.50)	0.500 (0.66)	10.676	.001
Exclusión	0.061(0.24)	0.084 (0.34)	0.126 (0.40)	3.670	.026

Gráfica 14. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “necesidad de éxito y logro”



Considerando la variable sexo, aparecen diferencias en el acoso verbal perpetrado por los chicos (Tabla 70). Aquéllos con un nivel bajo de conflicto se encuentran menos implicados en el acoso verbal (Alto/Medio: $p < .435$; Alto/Bajo: $p < .003$; Medio/Bajo: $p < .013$).

Tabla 70. ANOVA según sexo entre el patrón de “necesidad de éxito y logro”, acoso y victimización escolar

	Necesidad de éxito y logro							
	Chicos			F	Chicas			F
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	
Acoso								
Físico				0.011	0.070	0.089	0.106	1.344
Verbal	0.194	0.192	0.188	4.504**	0.526	0.593	0.531	0.943
Exclusión	0.111	0.212	0.218	2.117	0.140	0.156	0.161	0.160
Victimización								
Física	0.115	0.120	0.188	3.970*	0.062	0.101	0.109	2.003
Verbal	0.376	0.326	0.511	7.730***	0.314	0.404	0.484	5.312***
Exclusión	0.067	0.084	0.119	1.059	0.058	0.085	0.135	2.962

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

En cuanto a las formas de victimización, un alto nivel de “necesidad de éxito y logro” está asociado con una mayor victimización verbal, en chicos (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .031$;

Medio/Bajo: $p < .394$) y en chicas (Alto/Medio: $p < .040$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .075$). La victimización física sufrida entre los chicos es mayor entre los que experimentan un elevado patrón de conflicto (Alto/Medio: $p < .009$; Alto/Bajo: $p < .034$; Medio/Bajo: $p < .880$).

Conflicto de rol de género y tendencia hacia la agresión

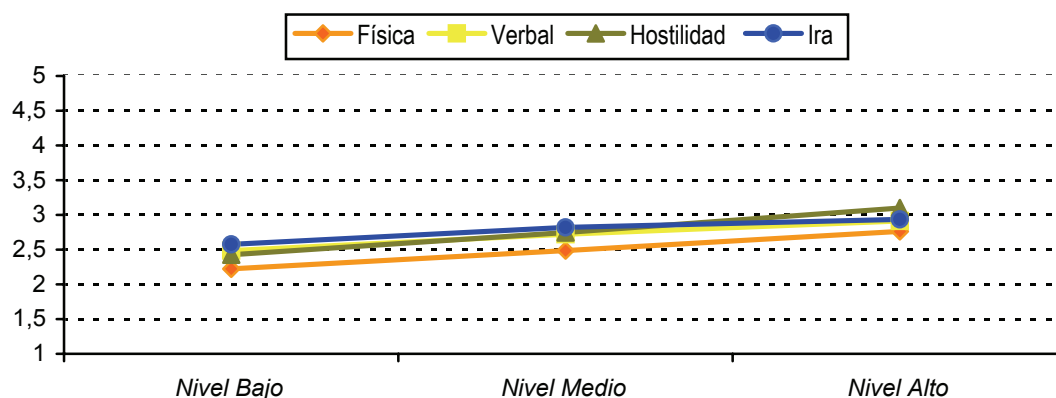
El análisis de varianza muestra que tanto la tendencia hacia la agresión física y verbal, como los constructos de hostilidad e ira varían de acuerdo al nivel de experimentación del conflicto (Tabla 71).

Tabla 71. ANOVA entre el conflicto de rol de género, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira

	Conflicto de Rol de Género			n	F	p
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)			
Agresión Física	2.222 (0.79)	2.487 (0.80)	2.763 (0.87)	1478	39.500	.001
Agresión Verbal	2.485 (0.76)	2.721 (0.74)	2.911 (0.79)	1484	29.021	.001
Hostilidad	2.425 (0.64)	2.747 (0.67)	3.098 (0.70)	1483	90.605	.001
Ira	2.576 (0.73)	2.821 (0.72)	2.934 (0.76)	1477	23.037	.001

A medida que se eleva el nivel de conflicto entre los participantes, también lo hace la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) y verbal (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$), la hostilidad (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) y la ira (Alto/Medio: $p < .016$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) (Gráfica 15).

Gráfica 15. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del conflicto de rol de género



Analizada la variación de acuerdo al sexo de los participantes (Tabla 72), las diferencias se mantienen en la tendencia hacia la agresión verbal, la hostilidad y la ira en ambos sexos, y en la agresión física entre los chicos. Entre los chicos, a mayor nivel de conflicto, la puntuación se eleva en la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.046$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) e ira (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$). Del mismo modo, entre las chicas, cuanto más elevado es el nivel de conflicto experimentado, mayores son las puntuaciones en la tendencia hacia la agresión verbal (Alto/Medio: $p<.145$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.002$), la hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la ira (Alto/Medio: $p<.670$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$).

Tabla 72. ANOVA según sexo entre conflicto de rol de género, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Conflicto de rol de género									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.378	2.792	2.924	693	16.762***	2.165	2.236	2.359	782	2.358
Agresión Verbal	2.426	2.746	2.945	695	18.205***	2.506	2.700	2.825	786	8.051***
Hostilidad	2.361	2.663	3.072	694	50.448***	2.449	2.815	3.165	786	46.520***
Ira	2.314	2.689	2.923	690	27.221***	2.670	2.928	2.963	784	11.119***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Emotividad restringida y tendencia hacia la agresión

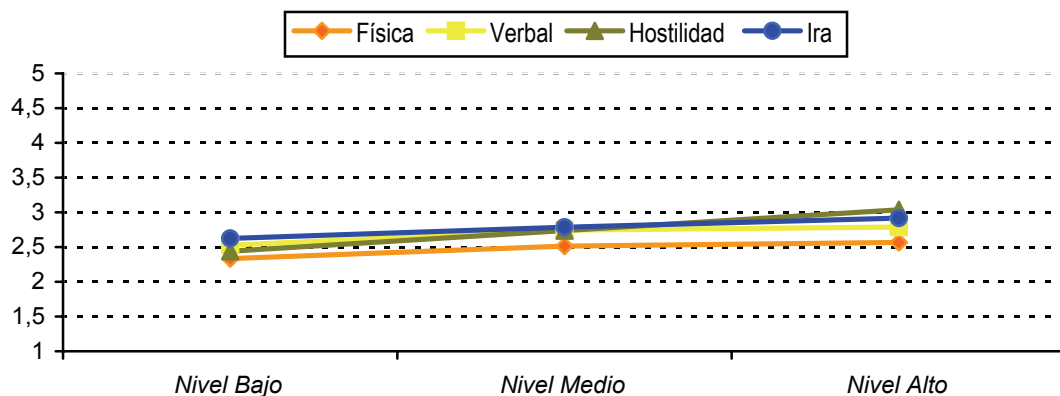
El análisis de varianza revela un efecto de este patrón de conflicto sobre ambas formas de agresión y, también, sobre la hostilidad y la ira (Tabla 73).

Tabla 73. ANOVA entre el patrón "emotividad restringida", la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira

	Emotividad Restringida					
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M(DT)	Nivel Alto M(DT)	n	F	p
Agresión Física	2.333 (0.86)	2.514 (0.80)	2.566 (0.89)	1504	7.699	.001
Agresión Verbal	2.528 (0.79)	2.743 (0.73)	2.787 (0.80)	1510	11.951	.001
Hostilidad	2.440 (0.63)	2.737 (0.69)	3.037 (0.71)	1509	68.907	.001
Ira	2.623 (0.77)	2.785 (0.71)	2.916 (0.76)	1503	14.074	.001

Los participantes con un nivel medio y alto de emotividad restringida indican mayores tendencias hacia la agresión física (Alto/Medio: $p < .317$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) y verbal (Alto/Medio: $p < .347$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$). La hostilidad (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) y la ira (Alto/Medio: $p < .004$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) aumentan a medida que se eleva el nivel de “emotividad restringida” (Gráfica 16).

Gráfica 16. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “emotividad restringida”



Considerando el sexo los participantes, los chicos muestran variaciones de acuerdo al nivel de conflicto en la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p < .805$; Alto/Bajo: $p < .033$; Medio/Bajo: $p < .012$), siendo mayor entre los que indican una elevada “emotividad restringida”. Por otro lado, y para ambos sexos, aquéllos con un nivel bajo de patrón de conflicto tienen puntuaciones más bajas en la tendencia hacia la agresión verbal (Chicos- Alto/Medio: $p < .332$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .002$), (Chicas- Alto/Medio: $p < .881$; Alto/Bajo: $p < .021$; Medio/Bajo: $p < .010$) y la ira (Chicos- Alto/Medio: $p < .056$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$), (Chicas- Alto/Medio: $p < .061$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .037$). En ambos sexos, la hostilidad es mayor a medida que aumenta la “emotividad restringida” (Chicos- Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$), (Chicas- Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) (Tabla 74).

Tabla 74. ANOVA según sexo entre el patrón “emotividad restringida”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Emotividad Restringida									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.604	2.825	2.808	708	3.273*	2.194	2.213	2.277	793	0.623
Agresión Verbal	2.549	2.799	2.861	710	6.659***	2.517	2.688	2.699	797	3.952*
Hostilidad	2.382	2.737	3.036	709	36.294***	2.470	2.737	3.038	797	32.810***
Ira	2.446	2.721	2.869	705	12.709***	2.713	2.846	2.974	795	5.918***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Afecto limitado entre personas del mismo sexo y tendencia hacia la agresión

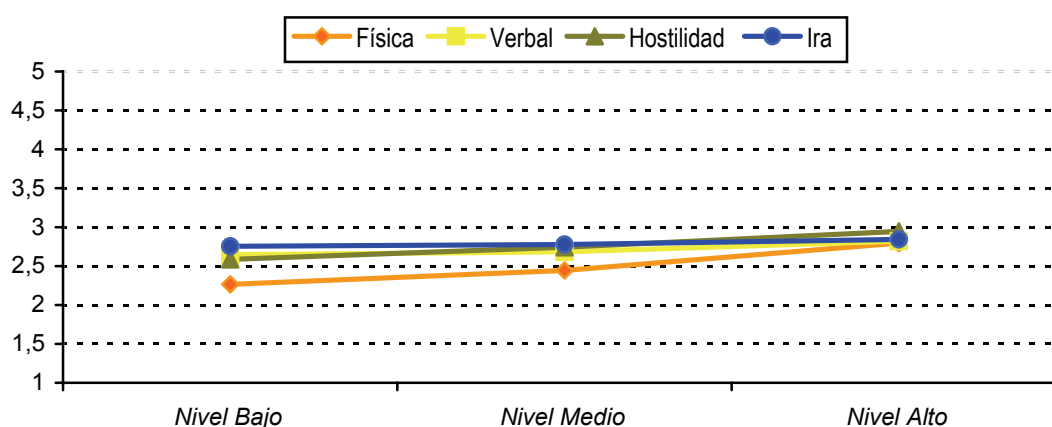
El análisis de varianza revela diferencias en las puntuaciones sobre la tendencia a la agresión física y verbal, y también en la hostilidad, de acuerdo al nivel de conflicto experimentado (Tabla 75).

Tabla 75. ANOVA entre el patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira

	Afecto limitado entre personas del mismo sexo			n	F	p
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M(DT)	Nivel Alto M(DT)			
Agresión Física	2.264 (0.79)	2.444 (0.84)	2.795 (0.80)	1520	41.284	.001
Agresión Verbal	2.645 (0.77)	2.682 (0.77)	2.819 (0.76)	1527	5.610	.004
Hostilidad	2.585 (0.72)	2.742 (0.69)	2.945 (0.72)	1526	24.414	.001
Ira	2.754 (0.78)	2.777 (0.72)	2.843 (0.75)	1520	1.485	.227

Los participantes con un alto patrón de conflicto informan de puntuaciones más elevadas en la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), verbal (Alto/Medio: $p<.004$; Alto/Bajo: $p<.002$; Medio/Bajo: $p<.458$) y hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) (Gráfica 17).

Gráfica 17: Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”



De acuerdo al sexo de los participantes, los chicos con un nivel alto de “afecto limitado entre personas del mismo sexo” tienen puntuaciones más elevadas en hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.040$) e ira (Alto/Medio: $p<.165$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.002$). Entre las chicas, aquéllas que experimentan un patrón de conflicto elevado, informan de mayor tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.739$), verbal (Alto/Medio: $p<.016$; Alto/Bajo: $p<.041$; Medio/Bajo: $p<.580$), hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) e ira (Alto/Medio: $p<.008$; Alto/Bajo: $p<.007$; Medio/Bajo: $p<.844$) (Tabla 76).

Tabla 76. ANOVA según sexo entre el patrón “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

Afecto limitado entre personas del mismo sexo										
Chicos						Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.610	2.768	2.826	714	1.668	2.207	2.187	2.636	803	9.529***
Agresión Verbal	2.627	2.765	2.809	716	1.320	2.648	2.616	2.867	808	2.914*
Hostilidad	2.480	2.693	2.912	715	13.373***	2.603	2.780	3.107	808	14.750***
Ira	2.386	2.714	2.792	711	7.075***	2.815	2.827	3.094	806	3.851*

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Conflicto entre familia, escuela y trabajo y tendencia hacia la agresión

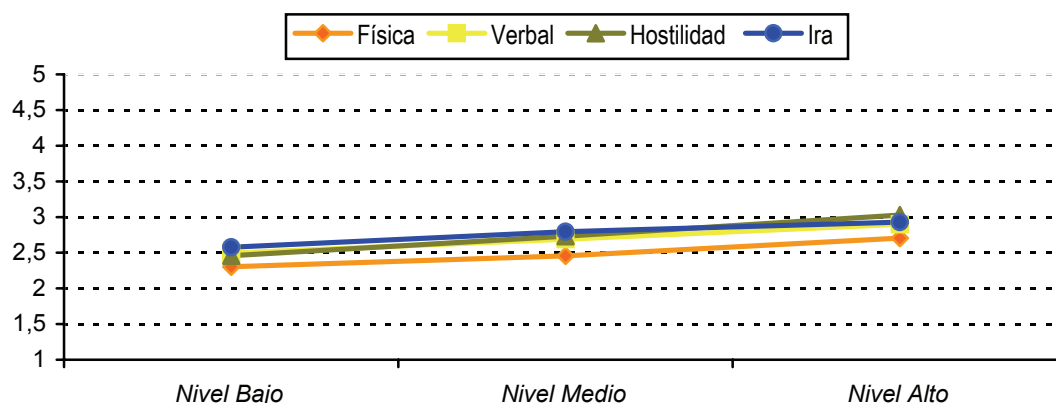
Este patrón de conflicto provoca un efecto diferencial sobre la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.005$) y verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), así como sobre la hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la ira (Alto/Medio: $p<.003$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) (Tabla 77).

Tabla 77. ANOVA entre el patrón “conflicto entre familia, escuela y trabajo”, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad e ira.

Conflicto entre familia, escuela y trabajo						
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M(DT)	Nivel Alto M(DT)	n	F	p
Agresión Física	2.302 (0.79)	2.457 (0.82)	2.705 (0.87)	1524	23.725	.001
Agresión Verbal	2.497 (0.78)	2.689 (0.73)	2.898 (0.79)	1531	26.841	.001
Hostilidad	2.458 (0.72)	2.731 (0.67)	3.027 (0.69)	1530	65.575	.001
Ira	2.576 (0.74)	2.795 (0.71)	2.929 (0.77)	1524	21.687	.001

Las puntuaciones en cada una de las variables son mayores a medida que aumenta el grado de conflicto entre familia, escuela y trabajo (Gráfica 18).

Gráfica 18. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón "conflicto entre trabajo, escuela y familia"



El análisis de varianza por sexos muestra que se mantiene el efecto para las cuatro variables relacionadas con la agresión tanto en chicos como en chicas entre los chicos (Tabla 78). Entre los chicos, la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p < .023$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$), verbal (Alto/Medio: $p < .006$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$), hostilidad (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) e ira (Alto/Medio: $p < .039$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) es mayor cuanto más elevado es el grado de conflicto. Entre las chicas, las participantes con un alto nivel de experimentación de conflicto entre trabajo, familia y escuela puntúan más en la agresión física (Alto/Medio: $p < .006$; Alto/Bajo: $p < .014$; Medio/Bajo: $p < .962$) y verbal (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .088$). La hostilidad (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) y la ira (Alto/Medio: $p < .007$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .027$) aumentan a medida que el nivel de conflicto es más elevado.

Tabla 78. ANOVA según sexo entre el patrón "conflicto entre trabajo, familia y escuela", tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Conflicto entre trabajo, familia y escuela									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.484	2.784	2.935	722	13.554***	2.187	2.190	2.381	799	4.316*
Agresión Verbal	2.468	2.765	2.934	724	17.021***	2.515	2.628	2.848	804	9.236***
Hostilidad	2.432	2.739	3.003	723	31.873***	2.475	2.725	3.060	804	33.625***
Ira	2.392	2.744	2.866	719	19.380***	2.692	2.835	3.016	802	8.878***

* $p < .05$. ** $p < .01$ *** $p < .001$

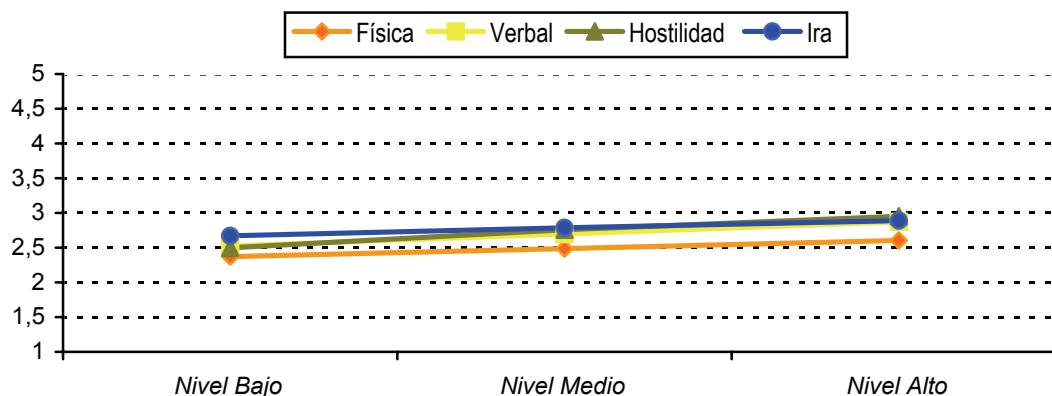
Necesidad de éxito y logro y tendencia hacia la agresión

El análisis de varianza conjunto (Tabla 79) muestra cuánto más elevada es la “necesidad de éxito y logro”, mayor es la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.023$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.037$), verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) e ira (Alto/Medio: $p<.021$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.021$) (Gráfica 19).

Tabla 79. ANOVA entre el patrón “necesidad de éxito y logro”, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Necesidad de éxito y logro			n	F	p
	Nivel Bajo M(DT)	Nivel Medio M(DT)	Nivel Alto M(DT)			
Agresión Física	2.371 (0.84)	2.487 (0.83)	2.603 (0.85)	1524	6.946	.001
Agresión Verbal	2.525 (0.80)	2.696 (0.73)	2.871 (0.79)	1531	18.755	.001
Hostilidad	2.496 (0.71)	2.758 (0.67)	2.952 (0.73)	1530	38.233	.001
Ira	2.671 (0.76)	2.785 (0.71)	2.889 (0.78)	1524	7.714	.001

Gráfica 19. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de experimentación del patrón “necesidad de éxito y logro”



El análisis de varianza realizado considerando el sexo de los participantes muestra que los chicos difieren en las puntuaciones en cada una de las variables de agresión (Tabla 80). Los chicos con un nivel medio o elevado de “necesidad de éxito y logro” tienen mayores puntuaciones en la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.134$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$). A medida que el grado de “necesidad de éxito y logro se eleva, también lo hacen las puntuaciones en la tendencia hacia la agresión verbal (Alto/Medio: $p<.009$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$), la hostilidad (Alto/Medio: $p<.002$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la ira (Alto/Medio: $p<.003$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.004$). Entre las chicas, aquellas que informan de una elevada “necesidad de éxito y logro” obtienen mayores

puntuaciones la agresión verbal (Alto/Medio: $p<.027$; Alto/Bajo: $p<.004$; Medio/Bajo: $p<.223$). Las participantes con una media o elevada necesidad de éxito y logro obtienen puntuaciones superiores en hostilidad (Alto/Medio: $p<.094$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$).

Tabla 80. ANOVA según sexo entre el patrón "Necesidad de éxito y logro", tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Necesidad de éxito y logro									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.530	2.805	2.907	719	9.343***	2.261	2.227	2.204	802	0.244
Agresión Verbal	2.484	2.771	2.934	721	15.516***	2.553	2.636	2.789	807	4.374*
Hostilidad	2.507	2.728	3.000	720	23.840***	2.489	2.782	2.889	807	16.240***
Ira	2.495	2.706	2.885	716	12.601***	2.792	2.849	2.894	805	0.833

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

3.2.3. Sexismo y conducta agresiva

El procedimiento de categorización de los participantes en relación al nivel de sexismo, ha sido el descrito en el análisis de los constructos precedentes. Siguiendo la investigación previa se consideró de forma separada ambos tipos de sexismo (Lameiras y Rodríguez, 2003) y se analizó su impacto sobre las formas de acoso y victimización escolar, así como la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira.

Sexismo hostil, acoso y victimización escolar

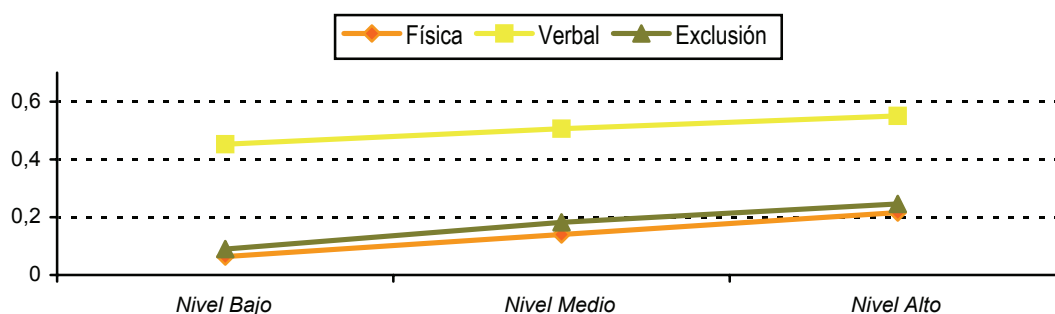
Los resultados del ANOVA muestran que las creencias sexistas hostiles ejercen un efecto significativo sobre las formas de acoso físico y mediante exclusión, así como sobre la victimización física y verbal (Tabla 81).

Tabla 81. ANOVA entre sexismo hostil, acoso y victimización escolar

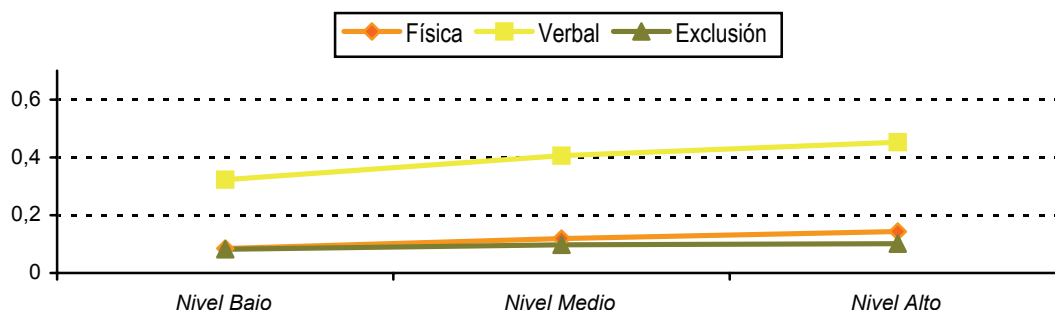
	Sexismo Hostil			F (2, 1613)	p
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)		
Acoso					
Físico	0.063 (0.18)	0.139 (0.33)	0.215 (0.45)	18.938	.001
Verbal	0.452 (0.55)	0.506 (0.56)	0.550 (0.58)	2.774	.063
Exclusión	0.089 (0.31)	0.182 (0.47)	0.245 (0.57)	10.445	.001
Victimización					
Física	Nivel Bajo 0.084 (0.27)	Nivel Medio 0.119 (0.29)	Nivel Alto 0.143 (0.30)	3.829	.022
Verbal	0.322 (0.49)	0.406 (0.55)	0.452 (0.60)	5.295	.005
Exclusión	0.082 (0.31)	0.097 (0.37)	0.101 (0.35)	0.326	.722

A medida que aumenta el número de creencias sexistas hostiles, también es mayor la implicación en el acoso físico (Alto/Medio: $p < .0001$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) y la exclusión (Alto/Medio: $p < .030$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$) (Gráfica 20). En las formas de victimización, los participantes con un nivel medio o alto de creencias sexistas hostiles sufren mayor victimización física (Alto/Medio: $p < .185$; Alto/Bajo: $p < .006$; Medio/Bajo: $p < .050$) y verbal (Alto/Medio: $p < .182$; Alto/Bajo: $p < .002$; Medio/Bajo: $p < .015$) (Gráfica 21).

Gráfica 20. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de creencias sexistas hostiles



Gráfica 21. Diferencias para cada tipo de victimización en el acoso escolar de acuerdo al nivel de creencias sexistas hostiles



En las *formas de acoso*, se encuentran diferencias significativas en el acoso físico y verbal entre los chicos, mientras que entre las chicas aparecen diferencias en las tres formas de acoso examinadas (Tabla 82). Por un lado, los chicos con un nivel alto de creencias sexistas hostiles se encuentran más implicados en el acoso físico (Alto/Medio: $p < .014$; Alto/Bajo: $p < .011$; Medio/Bajo: $p < .240$) y verbal (Alto/Medio: $p < .002$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .091$). Por otro lado, las chicas con niveles altos o medios de sexismo hostil indican una mayor implicación en el acoso físico (Alto/Medio: $p < .927$; Alto/Bajo: $p < .037$; Medio/Bajo: $p < .003$), verbal (Alto/Medio: $p < .722$; Alto/Bajo: $p < .049$; Medio/Bajo: $p < .006$) y exclusión (Alto/Medio: $p < .927$; Alto/Bajo: $p < .0001$; Medio/Bajo: $p < .0001$).

En las formas de victimización, aparece un efecto del sexismo hostil sobre la victimización verbal en ambos sexos. Los chicos con un alto nivel de creencias sexistas hostiles sufren más victimización verbal (Alto/Medio: $p<.039$; Alto/Bajo: $p<.047$; Medio/Bajo: $p<.402$), y entre las chicas, la victimización es mayor entre las que poseen un nivel alto o medio de estas creencias (Alto/Medio: $p<.960$; Alto/Bajo: $p<.050$; Medio/Bajo: $p<.002$).

Tabla 82. ANOVA según sexo entre el sexismo hostil, acoso y victimización escolar

	Sexismo Hostil							
	Chicos				Chicas			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,762)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,848)
Acoso								
Físico	0.110	0.171	0.247	4.719***	0.053	0.111	0.108	4.545**
Verbal	0.272	0.393	0.526	8.087***	0.491	0.608	0.632	4.328**
Exclusión	0.161	0.169	0.247	2.001	0.074	0.194	0.241	9.978***
Victimización								
Física	0.139	0.131	0.151	0.334	0.072	0.108	0.114	1.915
Verbal	0.294	0.358	0.452	3.070*	0.329	0.448	0.451	5.193**
Exclusión	0.073	0.099	0.084	0.214	0.083	0.096	0.156	1.470

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Sexismo benevolente y acoso escolar

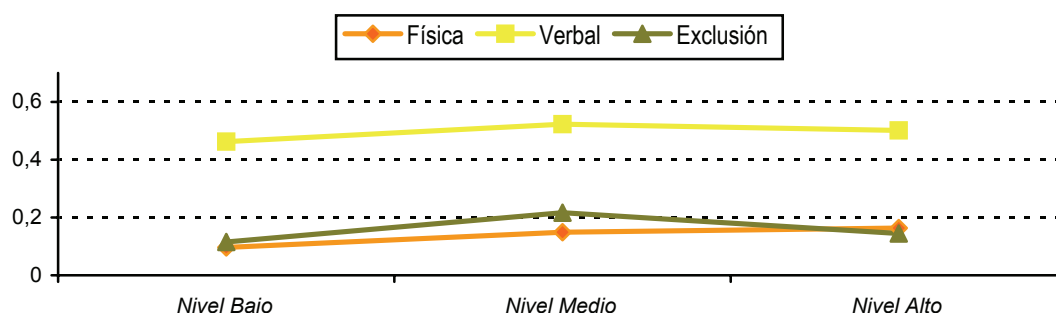
En el caso de las creencias sexistas benévolas se encuentran diferencias en el acoso físico y mediante exclusión (Tabla 83).

Tabla 83. ANOVA entre sexismo benevolente, acoso y victimización escolar

	Sexismo Benevolente				F (2, 1618)	p
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)			
Acoso						
Físico	0.096 (0.24)	0.148 (0.35)	0.163 (0.39)	4.455	.012	
Verbal	0.462 (0.54)	0.522 (0.58)	0.501 (0.57)	1.524	.218	
Exclusión	0.115 (0.38)	0.144 (0.43)	0.216 (0.52)	7.354	.001	
Victimización						
Física	0.100 (0.28)	0.118 (0.29)	0.130 (0.30)	1.093	.336	
Verbal	0.358 (0.52)	0.403 (0.54)	0.425 (0.60)	1.469	.230	
Exclusión	0.102 (0.35)	0.087 (0.34)	0.103 (0.38)	0.368	.692	

El acoso físico es mayor entre aquéllos que poseen un nivel medio o alto de creencias benévolas (Alto/Medio: $p<.487$; Alto/Bajo: $p<.006$; Medio/Bajo: $p<.011$), mientras que en la exclusión se encuentran más implicados los participantes con un nivel alto de estas creencias (Alto/Medio: $p<.014$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.388$) (Gráfica 22).

Gráfica 22. Diferencias para cada tipo de agresión en el acoso escolar de acuerdo al nivel de creencias sexistas benévolas



De acuerdo al sexo de los participantes, las diferencias encontradas en la comparación conjunta tan sólo alcanzan significación entre las chicas (Tabla 84). Las chicas con un nivel medio o alto de sexismo benevolente despliegan una mayor agresión física (Alto/Medio: $p<.233$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.006$), y aquéllas con un nivel alto de estas creencias se encuentran más implicadas en la exclusión (Alto/Medio: $p<.004$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.753$).

Tabla 84. ANOVA según sexo entre el sexismo benevolente, acoso y victimización escolar

Acoso	Sexismo Benevolente							
	Chicos				Chicas			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,765)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,850)
Físico	0.172	0.201	0.194	0.311	0.040	0.100	0.129	6.100***
Verbal	0.363	0.448	0.456	1.663	0.534	0.590	0.551	0.798
Exclusión	0.148	0.226	0.181	1.387	0.090	0.208	0.103	7.987***
Victimización								
Física	0.133	0.127	0.168	1.078	0.075	0.110	0.089	1.449
Verbal	0.336	0.382	0.445	1.594	0.375	0.422	0.402	.635
Exclusión	0.107	0.078	0.108	.608	0.099	0.096	0.097	.006

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Sexismo hostil y tendencia hacia la agresión

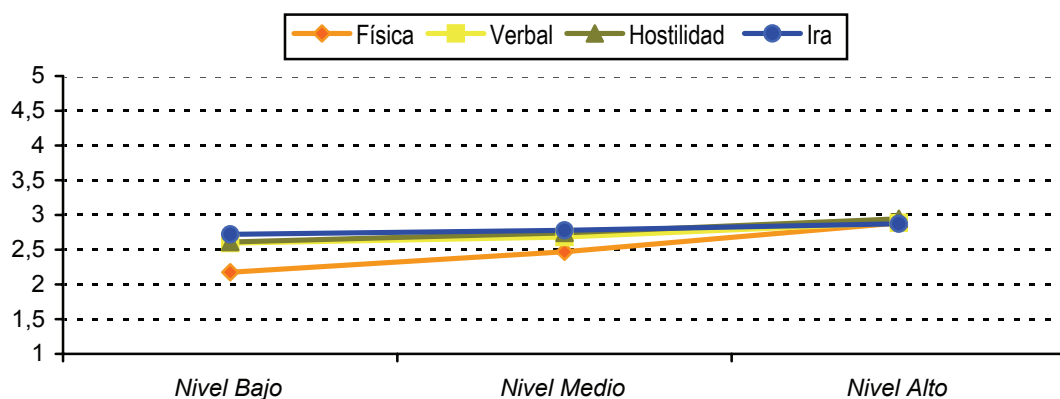
El sexismo hostil ejerce un efecto diferencial sobre las cuatro variables relacionadas con la agresión (Tabla 85).

Tabla 85. ANOVA entre los tres niveles de creencias sexistas hostiles, la tendencia hacia la agresión y los constructos de hostilidad e ira, medias y desviaciones típicas

Tendencia	Sexismo Hostil			n	F	p
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)			
Agresión Física	2.174 (0.75)	2.468 (0.80)	2.884 (0.88)	1504	66.887	.001
Agresión Verbal	2.593 (0.80)	2.682 (0.73)	2.886 (0.81)	1511	13.345	.001
Hostilidad	2.610 (0.71)	2.740 (0.69)	2.944 (0.72)	1510	19.625	.001
Ira	2.721 (0.78)	2.777 (0.69)	2.872 (0.82)	1504	3.594	.028

A medida que las creencias sexistas hostiles se elevan, también es mayor la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la hostilidad (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.004$). Participantes con un nivel alto de estas creencias tienen puntuaciones más elevadas en la tendencia hacia la agresión verbal (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.071$) y la experimentación de la ira (Alto/Medio: $p<.039$; Alto/Bajo: $p<.008$; Medio/Bajo: $p<.047$) (Gráfica 23).

Gráfica 23. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de creencias sexistas hostiles



Segmentada la muestra de acuerdo al sexo se encuentra que un mayor número de creencias sexistas hostiles va acompañado de un progresivo aumento de las puntuaciones en la tendencia hacia la agresión física, tanto en chicos (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.005$) como en chicas (Alto/Medio: $p<.025$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.018$). El mismo efecto se producen en la hostilidad experimentada por chicos (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.007$) y chicas (Alto/Medio: $p<.046$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.026$). La experimentación de la ira es mayor en quienes informan de un alto nivel de sexismo hostil, en los chicos (Alto/Medio: $p<.008$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.086$) y, también en las chicas (Alto/Medio: $p<.047$; Alto/Bajo: $p<.019$; Medio/Bajo: $p<.092$). Por último, los chicos que informan de un alto número de estas creencias también lo hacen de una

mayor tendencia hacia la agresión verbal e ira (Alto/Medio: $p<.008$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.086$) (Tabla 86).

Tabla 86. ANOVA según sexo entre el sexismo hostil, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Sexismo Hostil									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.396	2.698	3.001	707	19.495***	2.125	2.265	2.482	794	7.025**
Agresión Verbal	2.542	2.723	2.901	709	7.609***	2.604	2.647	2.833	799	2.579
Hostilidad	2.460	2.712	2.944	708	16.050***	2.643	2.765	2.943	799	5.908**
Ira	2.510	2.679	2.835	704	6.535***	2.767	2.865	2.998	797	3.188*

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Sexismo Benevolente y tendencia hacia la agresión

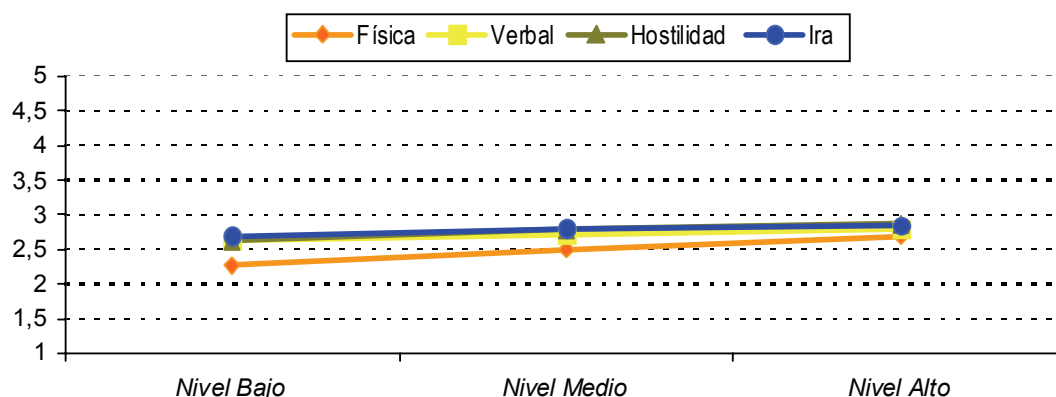
El sexismo benevolente produce diferencias en las cuatro variables de agresión (Tabla 87).

Tabla 87. ANOVA entre los tres niveles de creencias sexistas benévolas, la tendencia hacia la agresión y los constructos de hostilidad e ira, medias y desviaciones típicas

Tendencia	Sexismo Benevolente			n	F	p
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)			
Agresión Física	2.260 (0.80)	2.520 (0.81)	2.691 (0.88)	1509	24.898	.001
Agresión Verbal	2.630 (0.79)	2.705 (0.74)	2.795 (0.83)	1516	4.085	.017
Hostilidad	2.619 (0.74)	2.777 (0.70)	2.861 (0.68)	1515	10.992	.001
Ira	2.691 (0.77)	2.801 (0.71)	2.850 (0.78)	1509	4.416	.012

Las diferencias en la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.0001$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la ira (Alto/Medio: $p<.008$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.019$) se producen entre todos los niveles de sexismo benevolente. Un nivel medio o alto se relaciona con una mayor tendencia hacia la agresión verbal (Alto/Medio: $p<.071$; Alto/Bajo: $p<.004$; Medio/Bajo: $p<.046$), y la hostilidad (Alto/Medio: $p<.069$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$). (Gráfica 23).

Gráfica 24. Diferencias en la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de acuerdo al nivel de creencias sexistas benévolas



Los efectos se mantienen sobre las cuatro variables de agresión entre los chicos, mientras que entre las chicas tan sólo aparecen diferencias significativas en la tendencia hacia la agresión física (Tabla 88). Entre los chicos, las puntuaciones en la tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.048$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$) y la hostilidad (Alto/Medio: $p<.008$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.045$) varían de forma significativa en todos los niveles de sexismo benevolente. La tendencia hacia la agresión verbal es mayor entre los participantes con un nivel alto de creencia sexistas benévolas (Alto/Medio: $p<.011$; Alto/Bajo: $p<.005$; Medio/Bajo: $p<.423$). Finalmente, los chicos que experimentan más ira poseen niveles medios o altos de sexismo (Alto/Medio: $p<.116$; Alto/Bajo: $p<.002$; Medio/Bajo: $p<.045$). Entre las chicas, aquéllas con un nivel medio o alto de sexismo benevolente indican una mayor tendencia hacia la agresión física (Alto/Medio: $p<.056$; Alto/Bajo: $p<.0001$; Medio/Bajo: $p<.0001$).

Tabla 88. ANOVA según sexo entre el sexismo benevolente, tendencia hacia la agresión, hostilidad e ira

	Sexismo Benevolente									
	Chicos					Chicas				
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	n	F
Agresión Física	2.539	2.806	2.950	710	11.345***	2.057	2.265	2.402	796	9.784***
Agresión Verbal	2.684	2.742	2.916	712	4.641**	2.590	2.672	2.662	801	0.806
Hostilidad	2.587	2.777	2.940	711	10.916***	2.643	2.777	2.773	801	2.655
Ira	2.589	2.727	2.831	707	4.665**	2.765	2.868	2.870	799	1.438

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

3.3. Análisis discriminante de las variables de género en el acoso y victimización escolar

Dado el número de variables analizadas y la existencia de correlaciones entre ellas, se ha considerado conveniente utilizar un análisis discriminante para evaluar la localización de las diferencias de las variables de género en el acoso y en la victimización escolar. Hemos empleado el método de inclusión por pasos en función del valor de la Lambda de Wilks con un criterio estándar de inclusión de variables en la función discriminante (valores de entrada: 3.84, valores de salida: 2.71). El análisis discriminante ha sido realizado de acuerdo al sexo para cada una de las formas de acoso y victimización, como consecuencia de la significatividad de su interacción con los rasgos estereotipados de género, los patrones de conflicto de rol de género y el sexismo, encontrada en los ANOVAs.

De acuerdo con los resultados del análisis, los constructos de género examinados contribuyen a diferenciar a los chicos (Tabla 89) y chicas (Tabla 90) que participan del acoso a otros compañeros de los que no lo hacen. En lo que se refiere a los rasgos estereotipados de género, los rasgos masculinos predicen la implicación de chicos y chicas en el acoso físico y mediante exclusión. Estos mismos rasgos discriminan entre las chicas implicadas en el acoso verbal de aquéllas que no lo están. Por otra parte, los rasgos femeninos son menores entre los chicos que acosan físicamente y, también, entre las chicas que se encuentran involucradas en la exclusión de otros compañeros.

Los patrones de conflicto de rol de género también discriminan entre acosadores y no acosadores. La “emotividad restringida” es mayor entre los chicos que despliegan un acoso físico, mientras que el “conflicto entre trabajo, escuela y familia” es más característico de los chicos que informan de participar en el acoso verbal. Entre las chicas, el “afecto limitado entre personas del mismo sexo” es menor entre aquéllas que informan de la exclusión hacia otros compañeros.

El sexismo, en sus dos vertientes, también contribuye en la diferenciación entre quiénes están involucrados en el acoso de aquéllos que no lo están. Concretamente, el sexismo hostil es superior entre los chicos y las chicas que participan del acoso físico y verbal. Las creencias sexistas hostiles también son mayores entre las chicas que informan del acoso mediante exclusión. Por último, el sexismo benevolente es discriminante de las chicas que acosan de forma física.

Tabla 89. Análisis discriminante de las variables de género en el acoso perpetrado por los chicos

Panel 1: Acoso físico			
Lambda de Wilks	.964	C.V.C.	CENTROIDES
Chi-cuadrado	25.909***	Rasgos masculinos	.505 Acosador .329
Autovalor	.037	Rasgos femeninos	-.540 No Acosador -.113
Correlación Canónica	.189	Sexismo Hostil	.456
% clasificación correcta	57.6	ER	.412
F(1,711)	9.698***		
F(2,710)	8.018***		
F(3,709)	7.353***		
F(4,708)	6.588***		
Panel 2: Acoso verbal			
Lambda de Wilks	.955	C.V.C.	CENTROIDES
Chi-cuadrado	32.344***	Sexismo Hostil	.630 Acosador .374
Autovalor	.047	CTEF	.637 No Acosador -.124
Correlación Canónica	.211		
% clasificación correcta	59		
F (1,711)	20.788***		
F (2,710)	16.546***		
Panel 3: Acoso por exclusión			
Lambda de Wilks	.979	C.V.C.	CENTROIDES
Chi-cuadrado	15.378***	Rasgos masculinos	1.000 Acosador .339
Autovalor	.022		No Acosador -.064
Correlación Canónica	.227		
% clasificación correcta	58.5		
F(1,711)	15.557***		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

C.V.C: Coeficientes de las variables canónicas. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia.

Tabla 90. Análisis discriminante de las variables de género en el acoso perpetrado por las chicas

Panel 1: Acoso físico			
Lambda de Wilks	.970	C.V.C.	CENTROIDES
Chi-cuadrado	24.640***	Rasgos masculinos	.475 Acosador .418
Autovalor	.031	Sexismo Hostil	.525 No Acosador -.073
Correlación Canónica	.173	Sexismo Benévolo	.446
% clasificación correcta	59.8		
F(1,815)	14.318***		
F(2,814)	10.443***		
F(3,813)	8.334***		
Panel 2: Acoso verbal			
Lambda de Wilks	.978	C.V.C.	CENTROIDES
Chi-cuadrado	17.729***	Rasgos masculinos	.523 Acosador .200
Autovalor	.022	Sexismo Hostil	.795 No Acosador -.110
Correlación Canónica	.147		
% clasificación correcta	57		
F(1,815)	13.094***		
F(2,814)	8.962***		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

C.V.C: Coeficientes de las variables canónicas. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia.

(Continúa en la siguiente página)

Panel 3: Acoso por exclusión

Lambda de Wilks	.948	C.V.C.		CENTROIDES	
Chi-cuadrado	43.164***	Rasgos masculinos	.468	Acosador	.582
Autovalor	.055	Rasgos femeninos	-.325	No Acosador	-.093
Correlación Canónica	.227	Sexismo hostil	.818		
% clasificación correcta	64.1	ALM	-.314		
F(1,815)	27.058***				
F(2,814)	17.953***				
F(3,813)	13.398***				
F(4,812)	11.069***				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

C.V.C: Coeficientes de las variables canónicas. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia.

Los resultados del análisis discriminante muestran que las variables de género analizadas contribuyen a la diferenciación entre los participantes que son víctimas y no víctimas del acoso escolar, tanto en chicos (Tabla 91) como en chicas (Tabla 92). Específicamente, los rasgos femeninos diferencian a los chicos que sufren la victimización física, verbal y la exclusión de aquéllos que no la sufren. Los rasgos masculinos son más característicos de las chicas que sufren la victimización verbal.

Tabla 91. Análisis discriminante de las variables de género en la victimización sufrida por los chicos

Panel 1: Victimización física					
Lambda de Wilks	.970	C.V.C.		CENTROIDES	
Chi-cuadrado	21.582***	Rasgos femeninos	.492	Victima	.355
Autovalor	.031	ER	.883	No victima	-.087
Correlación Canónica	.173				
% clasificación correcta	60.1				
F(1,711)	16.646***				
F(2,710)	10.957***				
Panel 2: Victimización verbal					
Lambda de Wilks	.951	C.V.C.		CENTROIDES	
Chi-cuadrado	35.808***	Rasgos femeninos	.541	Victima	.464
Autovalor	.052	Sexismo hostil	.387	No victima	-.111
Correlación Canónica	.222	ER	.696		
% clasificación correcta	59.6				
F(1,711)	20.477***				
F(2,710)	15.713***				
F(3,709)	12.234***				
Panel 3: Victimización por exclusión					
Lambda de Wilks	.967	C.V.C.		CENTROIDES	
Chi-cuadrado	23.946****	Rasgos femeninos	.561	Victima	.681
Autovalor	.034	ER	.842	No victima	-.050
Correlación Canónica	.182				
% clasificación correcta	65.6				
F(1,711)	16.712***				
F(2,710)	12.177***				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

C.V.C: Coeficientes de las variables canónicas. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia.

Por otra parte, la “emotividad restringida” es mayor entre los chicos y chicas que sufren la victimización física, verbal y la exclusión. El “afecto limitado entre personas del mismo sexo” discrimina entre las chicas que sufren una victimización física de las que no la sufren.

En cuanto al sexismo, las creencias sexistas hostiles son más características de los chicos y chicas que sufren la victimización verbal. Además, el sexismo hostil diferencia a las chicas que son objeto de la victimización física de las que no la son.

Tabla 92. Análisis discriminante de las variables de género en la victimización sufrida por las chicas

Panel 1: Victimización física					
Lambda de Wilks	.965		C.V.C.		CENTROIDES
Chi-cuadrado	29.067***		Sexismo Hostil	.557	Victima .464
Autovalor	.036		ER	.463	No victima -.078
Correlación Canónica	.187		ALM	.396	
% clasificación correcta	61.5				
F(1,815)	15.209***				
F(2,814)	12.556***				
F(3,813)	9.858***				
Panel 2: Victimización verbal					
Lambda de Wilks	.967		C.V.C.		CENTROIDES
Chi-cuadrado	27.647		Rasgos Masculinos	.428	Victima .387
Autovalor	.035		Sexismo Hostil	.527	No victima -.089
Correlación Canónica	.183		ER	.615	
% clasificación correcta	61				
F(1,815)	13.982***				
F(2,814)	11.538***				
F(3,813)	9.378***				
Panel 3: Victimización por exclusión					
Lambda de Wilks	.988		C.V.C.		CENTROIDES
Chi-cuadrado	9.644***		ER	1.000	Victima .359
Autovalor	.012				No victima -.033
Correlación Canónica	.108				
% clasificación correcta	59.4				
F(1,815)	9.707***				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

C.V.C: Coeficientes de las variables canónicas. ER: Emotividad Restringida. ALM: Afecto limitado entre personas del mismo sexo. CTEF: Conflicto entre trabajo, escuela y familia.

En su globalidad, los resultados del análisis discriminante confirman la importancia de los constructos de género analizados, en el estudio y conocimiento del acoso y la victimización escolar.

Capítulo V. Discusión

En este capítulo se analizan los resultados encontrados en las dos partes de esta investigación. Por un lado, los resultados en torno a los datos sobre la prevalencia del acoso escolar y la tendencia hacia la agresión, considerando el efecto del sexo, la edad y el nivel educativo. Por otro lado, los efectos de las variables de género analizadas sobre el acoso escolar y, también, sobre las tendencias hacia la agresión.

1. Parte I: Discusión en torno a la prevalencia y efectos del sexo, edad y nivel educativo en el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión

Se discuten, en primer lugar, los resultados relativos a la prevalencia de la agresión y el acoso en contexto escolar. Posteriormente, los datos relativos al “sexual bullying” y “cyberbullying” y, por último, los resultados sobre la tendencia hacia la agresión física, verbal, hostilidad e ira.

1.1. Discusión de los resultados relacionados con la prevalencia de las distintas formas de acoso escolar

En la presente investigación se ha estudiado la prevalencia de las distintas formas de acoso escolar (físico, verbal y exclusión), analizando las diferencias por sexo y edad. Se ha trabajado con una muestra de 1.654 estudiantes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, de 15 centros educativos de Castilla-La Mancha. Los participantes fueron clasificados dentro del grupo de acoso escolar, si sus puntuaciones en la escala de agresión o en la escala de victimización se encontraban dos desviaciones típicas por encima de la media de la muestra, en esas mismas escalas. Un segundo grupo, se formó al considerar a aquellos otros estudiantes cuyas puntuaciones se situaban una desviación típica por encima de la media, entendiendo que este grupo despliega o sufre algún tipo de agresión en el contexto escolar, aunque no en todos los casos se produce una situación de acoso. A continuación se comentan los resultados relativos al grupo de *acoso escolar*, utilizando como grupo de comparación los datos relativos a lo que se ha denominado *agresión escolar*.

Roles en las dinámicas de acoso escolar. Los resultados muestran, de una forma global, que el 2,7% de los estudiantes informa que acosa a otros compañeros, mientras que el 4,3% indica sufrir este acoso (victimización). El 0,8% de los estudiantes han sido clasificados como agresores/víctimas, ya que informaban de estar involucrados en ambos roles. Las figuras de prevalencia encontradas en esta investigación se sitúan por debajo de las informadas en otras investigaciones a nivel internacional, que sitúan el porcentaje de agresores entre el 7% y el 20%, el porcentaje de víctimas entre el 5% y el 20%, y el de agresores/víctimas entre el 2% y el 15% (Espelage y Holt, 2001; Karatzias, Power y Swanson, 2002; Kepenecki y Cinkir, 2006; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Nansel et al., 2001; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Seixas, 2005; Yoneyama y Rigby, 2006).

Si se comparan las figuras de prevalencia del acoso escolar en el contexto castellano-mancheño, se observa que los porcentajes de personas implicadas, para cada uno de los roles, se encuentran por debajo de los informados en otras investigaciones realizadas en contexto español (Oñate y Piñuel, 2006; Sánchez y Fernández, 2007). No obstante, la prevalencia es similar a la encontrada en aquellas otras investigaciones que adoptan criterios más restrictivos de análisis, relacionadas con la frecuencia e intensidad de estas conductas (Avilés y Monjas, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Serrano e Iborra, 2005).

La prevalencia más elevada encontrada en la investigación internacional y nacional es más fácilmente comparable con los datos que se desprenden del grupo que se ha etiquetado como agresión en el contexto escolar y que se ha seleccionado por situarse dentro de una desviación típica. En este grupo se ha encontrado que un 21.3% de estudiantes indica haber desplegado alguna conducta agresiva, un 10.9% son víctimas de algún tipo de agresión y un 12.5% se describen tanto como agresores como víctimas.

Existen diversas razones para la variación en los resultados sobre la prevalencia de los diferentes roles en el acoso escolar, tanto a nivel internacional como nacional. Más allá de las diferencias culturales, deben considerarse las diferentes conceptualizaciones del acoso y de las conductas que lo componen, así como las diferencias metodológicas (instrumentos de medida, tamaño y características de la muestra) y otros factores específicos del contexto (ej. estructura del sistema educativo, sensibilización sobre el tema).

Entre las diferencias metodológicas, se puede señalar que los criterios utilizados para establecer la frecuencia con que el acoso se produce entre los estudiantes es un aspecto importante que necesita de mayor reflexión y, probablemente, una futura reformulación. Hasta el momento los criterios para la clasificación/categorización de los episodios de acoso han sido flexibles y han primado los intereses de algunos investigadores, así como la necesidad de

obtener muestras amplias de sujetos, con las que poder analizar otras variables y alcanzar así una adecuada significación estadística. En esta línea, algunas investigaciones han considerado como agresores o víctimas del acoso a aquellos individuos que han sufrido algún tipo de agresión en una única ocasión, a lo largo del curso escolar o tan sólo en un trimestre (Hokoda et al., 2006; Nabuzoka, 2003). Sin embargo, este criterio compara del mismo modo a aquellas personas que se han visto involucrados en un único evento agresivo, con aquellos otros que han sufrido una agresión más frecuente e intensa, de forma semanal o diaria. Criterio que no encaja dentro de la definición de acoso que considera esta forma de agresión como una conducta negativa repetida en el tiempo.

Diversas investigaciones han considerado este hecho y han establecido una distinción entre un acoso ocasional y un acoso continuado, teniendo en cuenta la frecuencia con que se ha producido (Avilés y Monjas, 2005; Carlyle y Steinman, 2007; Scheithauer et al., 2006). En este caso, el problema es la falta de diferenciación entre aquéllos que utilizan o sufren un único tipo de agresión y los que emplean varias formas de agresión en su acoso o son victimizados de múltiples formas. Para salvar este problema, otras investigaciones han optado por la utilización de estadísticos como la desviación típica, tratando de establecer el punto de corte en la selección de la muestra (Espelage y Holt, 2001; Marini et al., 2006; Schäfer et al., 2002, Yoneyama y Rigby, 2006). Con este criterio no sólo se distingue entre aquellos casos que protagonizan una agresión más frecuente, sino que también se puede conocer la multiplicidad o singularidad de las formas de agresión. A pesar de ello, este criterio no es suficientemente restrictivo para conseguir que los datos sobre la prevalencia reflejen los casos de acoso, entendido como una agresión frecuente y sostenida en el tiempo. Por este motivo, se decidió ampliar a dos las desviaciones típicas el punto de corte dentro de la muestra de estudio. Este criterio reduce notablemente el tamaño muestral de sujetos implicados, pero permite conocer los casos que cumplen los criterios de la definición de acoso establecido y, por lo tanto, se acercan más a la realidad.

Sexo y acoso escolar. Los resultados apoyan parcialmente la hipótesis 1 de acuerdo a la que se esperaba una mayor implicación de los chicos tanto en el rol de agresor como en el de víctima en el acoso escolar. Los datos muestran resultados similares a aquellos estudios que encuentran una mayor implicación de los chicos como agresores, mientras que en el rol de víctimas y agresores/víctimas no se encuentran diferencias (Chapell et al., 2006; Espelage y Holt, 2001; Felix y McMahon, 2007; Scheithauer, et al., 2006; Serrano e Iborra, 2005; Seixas, 2005; Solberg

y Olweus, 1993). Esta misma tendencia ha sido informada en estudios con muestras de adolescentes españoles (Hernández de Frutos, et al., 2002; Serrano e Iborra, 2005).

En lo que se refiere a las formas de acoso y las diferencias de género, los resultados reflejan parcialmente lo encontrado a nivel nacional e internacional (Ortega, 1997; Smith, 2004). De acuerdo con estos estudios, los chicos informan de un mayor acoso mediante formas de agresión físicas, tanto para el rol de agresor como de víctima. Por el contrario, las chicas despliegan y sufren un mayor acoso verbal que los chicos. Los resultados de este estudio informan de una mayor implicación de los chicos en el acoso físico, como agresores y víctimas, aunque las diferencias con las chicas no resultan significativas estadísticamente. Las chicas informan de la utilización de una mayor agresión verbal que los chicos, pero no se encuentran diferencias en las víctimas de este tipo de acoso. En lo referente a la utilización de la exclusión social como forma de agresión, no se han encontrado casos que utilicen esta forma de agresión de forma exclusiva y tan sólo dos participantes informan que son víctimas de exclusión. Este tipo de conductas aparece de manera más frecuente cuando se examinan los sujetos que emplean varias formas (agresión mixta), encontrando que son los chicos quienes indican un mayor uso de múltiples formas de agresión. Estos últimos resultados se corresponden con los estudios que apuntan al aumento entre los chicos de la utilización de formas indirectas, junto a otros tipos de agresión (Hokoda et al., 2006; Khatri et al., 2000; Leadbeater et al., 2006).

De forma global, los resultados relativos a las diferencias por sexo en roles y formas de agresión dentro de las dinámicas de acoso escolar, apoyan la premisa de que los chicos, en comparación con las chicas, se encuentran más involucrados en estas situaciones, tanto en el rol de víctimas como de agresores (Boulton y Underwood, 1992; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Pereira et al., 2004; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, y Kaukianen., 1996; Serrano e Iborra, 2005; Whitney y Smith, 1993). Si bien es cierto, que los resultados de esta investigación no muestran diferencias significativas en el caso de la victimización. En el rol de agresores, los chicos obtienen mayores puntuaciones en todas las formas de agresión, con la excepción de la agresión verbal, en la que el número de agresoras es significativamente mayor al de agresores.

Entre las explicaciones para estas diferencias encontramos, por un lado, la influencia de la socialización de género. Mientras que para los chicos, la agresión física puede formar parte de la construcción de su masculinidad, en las chicas se trata de una conducta actualmente menos aceptable (Graves, 2007). Además, la agresión física supone en mayor medida para los chicos un mecanismo para ganar y asegurar su estatus social dentro del grupo de iguales, mientras que las chicas utilizan otras formas de agresión menos visibles, para conseguir los mismos objetivos (Scheithauer et al., 2006). En este sentido, la propia estructura de los grupos de iguales facilita el

uso de uno u otro tipo de agresión. Mientras que los grupos de chicos tienden a ser más amplios, con un conocimiento poco profundo entre los miembros, los grupos de chicas tienden a ser más reducidos, lo que conlleva un conocimiento más íntimo entre sus miembros. Las confidencias y secretos compartidos son utilizados para dar contenido a la agresión, lo que hace que la agresión verbal sea más habitual y, por tanto, se utilice en menor medida la agresión física (Benenson y Christakos, 2003). Es importante indicar que los porcentajes de agresión física en esta investigación han sido muy reducidos.

Paradójicamente, las diferencias se invierten en el grupo que se ha etiquetado como de agresión escolar. En este grupo es mayor el porcentaje de chicas que informan agredir a otros compañeros, y también mayor el grupo de chicos que se declaran víctimas de algún tipo de agresión. Sin embargo, examinadas las formas de agresión, las diferencias que aparecen son similares a las informadas por otros estudios sobre el acoso escolar a nivel internacional (Crick, Casas y Nelson, 2002; Kyriakides et al, 2006). Los chicos informan de una mayor agresión física para ambos roles. Mientras que las chicas informan de mayor agresión verbal, aunque sólo con diferencias significativas en el rol de agresor. El análisis de las formas de agresión permite comprender la elevada presencia de las chicas como agresoras, siendo las formas verbales las que elevan el porcentaje de participación de éstas, tal y como se ha informado en otros estudios (Seixas, 2005). No obstante, chicas y chicos obtienen porcentajes muy similares en el resto de las formas de agresión, lo que se traduce en que las chicas de la muestra de estudio comunican una mayor implicación como agresoras y víctimas que las informadas en otras investigaciones (Marini et al., 2006; Scheithauer et al., 2006).

La mayor implicación de las chicas puede analizarse a la luz de aquellos estudios que muestran que las diferencias por sexo en la agresión y, también, en la utilización de formas directas e indirectas se reducen en función del contexto social en el que la agresión tiene lugar y, además, como consecuencia de la relación que tengan los implicados en la interacción agresiva (Richardson, 2005). De acuerdo con esto, uno de los factores que influye sobre las diferencias de género en la agresión son las normas presentes en el contexto. Puesto que la agresión física de las chicas es sancionada en mayor medida que la de los chicos, las chicas tenderán a inhibirla y utilizar otras formas menos sancionadas. Este puede ser el caso de la agresión verbal, que incluye tanto conductas directas como indirectas y, en el caso de las chicas, supone un mayor aumento en sus porcentajes de actuación. Además, el hecho de que las personas implicadas en el acoso y la agresión sean personas conocidas dentro de los grupos de iguales, también puede favorecer un mayor uso de la agresión entre las chicas. De hecho, no hay que olvidar los resultados obtenidos en estudios observacionales en los que chicos y chicas no

muestran diferencias en la utilización de distintas estrategias agresivas (Pepler, Craig, Yuile y Connolly, 2004). Autores como Garbarino (2006) apuntan a que las chicas están desarrollando, actualmente, una aproximación agresiva en la resolución de los conflictos tradicionalmente asociada a los chicos, señalando que entre los factores que contribuyen a este hecho se encuentran la flexibilización de los roles de género y la visión de la agresión como un modo de conseguir objetivos, como alcanzar una mayor popularidad, ejercer el liderazgo dentro del grupo de iguales o conseguir la aceptación de determinadas personas, al comportarse del mismo modo en que éstos lo hacen.

Edad, nivel educativo y acoso escolar. Los resultados muestran que la victimización disminuye a medida que aumenta la edad y el nivel educativo de los participantes, mientras que el número de agresores sufre un ligero aumento, aunque no llega a ser significativo. Los datos confirman la hipótesis 2 por la que se esperaba un declive en el caso de las víctimas, junto a la estabilidad en el número de agresores a medida que la edad y el nivel educativo de los participantes son más elevados.

Con respecto a las formas, la agresión física los datos muestra estabilidad en las diferentes edades dentro del rol de agresor y sufre un declive entre las víctimas, aunque su prevalencia es muy limitada, no apareciendo diferencias significativas. La misma tendencia aparece cuando se analiza el nivel educativo, con la excepción de Bachillerato, donde no hay casos que utilicen la agresión física de forma exclusiva. La agresión verbal sufre un aumento paulatino, aunque no significativo, desde los 12 años hasta los 17 años en el caso de los agresores, manteniéndose estable en las víctimas. El mismo patrón se encuentra en relación con el nivel educativo de los estudiantes, aunque en Bachillerato el número de aquéllos que sufren un acoso verbal es menor que en cursos anteriores. No se registra el acoso mediante formas de exclusión, que no estén incluidas dentro de lo que se ha denominado agresión mixta, siendo su prevalencia reducida entre las víctimas de los distintos grupos de edad y niveles educativos. Por último, las formas mixtas muestran estabilidad en el caso de los agresores, mientras que en las víctimas se produce un aumento durante los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, descendiendo en Bachillerato, aunque las diferencias no son significativas.

Si se analizan los datos del grupo de agresión escolar observamos que se produce el mismo patrón que el descrito en el de acoso escolar, pero las tendencias comentadas resultan significativas. El número de agresores es más elevado a medida que aumenta la edad, mientras que el número de víctimas se reduce con la edad. El mismo esquema se produce cuando se analizan los diferentes niveles educativos. Al estudiar las formas de agresión, se produce un

declive significativo de los agresores físicos y un aumento de los agresores verbales y mixtos, en los distintos grupos de edad y niveles educativos. En el caso de las víctimas, sólo aquéllos que sufren exclusión, como única forma de victimización, sufren un descenso significativo.

Los resultados sobre el acoso escolar y, también, los relativos a la agresión escolar confirman parcialmente los datos encontrados en investigaciones nacionales e internacionales que señalan la existencia de un declive de la victimización con el aumento de edad y el nivel educativo de los participantes (Avilés y Monjas, 2005; Eslea y Rees, 2001; Espelage et al., 2001; Salmivalli, 2002; Ortega y Mora-Merchán, 1999). Por el contrario, la tendencia de los agresores a mantenerse estable e, incluso, a aumentar en los últimos grupos de edad y ciclos educativos, no siempre ha sido informada en las investigaciones (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Rivers y Smith, 1994; Sánchez y Fernández, 2007; Scheithauer et al., 2006; Scholte et al., 2007). A pesar de ello, algunos estudios internacionales encuentran un aumento paulatino del número de agresores, mientras que el número de víctimas decrece con la edad (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte y Samdal, 2004; Smith y Gross, 2006). En lo que se refiere a las formas de agresión, los resultados son similares a los de aquellos estudios que señalan un declive de las formas físicas, acompañado de un aumento de otras formas, como la agresión verbal (Björqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992; Craig y Pepler, 2003).

Diferencias por sexo, edad y nivel educativo en las puntuaciones medias del acoso escolar. Tal y como ha encontrado la investigación previa, que analiza las puntuaciones medidas en la agresión y la victimización (Owens et al., 2005; Kyriakides et al., 2006; Peets y Kikas, 2006), los chicos experimentan mayor agresión física en comparación con las chicas. Los resultados relativos a la agresión verbal no son siempre consistentes. Mientras que algunos estudios señalan que los chicos obtienen mayores puntuaciones en la agresión y victimización verbal (Peets y Kikas, 2006; Owens et al., 2005), otros no encuentran diferencias por sexo (Kyriakides et al., 2006). Los mayores niveles de agresión verbal en los resultados del presente estudio, no contradicen estos resultados si se considera que la agresión verbal en esta investigación incluye estrategias tanto directas como indirectas. En este sentido, los estudios que informan de una mayor agresión física y verbal entre los chicos, encuentran que las chicas obtienen mayores puntuaciones en el uso de estrategias indirectas como los rumores, aspecto que podría servir para explicar los mayores índices de agresión verbal entre las chicas. En relación a las diferencias encontradas entre los diferentes grupos de edad y entre los niveles educativos, los resultados son consistentes con los de los estudios anteriormente señalados que encontraban una disminución de las formas físicas frente a un relativo aumento de las formas verbales

(Björqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992; Craig y Pepler, 2003) lo que indica un desarrollo de formas de agresión más toleradas socialmente (Galen y Underwood, 1997).

1.2. Discusión de los resultados relacionados con la prevalencia del “sexual bullying” y “cyberbullying”

Sexual bullying. Diferentes estudios han puesto de manifiesto que el estatus y la reputación sexual son aspectos centrales del desarrollo social de los estudiantes de secundaria y, también, temas importantes en el análisis de las dinámicas de agresión dentro del contexto escolar (Duncan, 1999; Shute et al., 2008). Desde esta premisa, el estudio del “sexual bullying” se configura como un marco esencial a través del que aumentar el conocimiento y la descripción de las conductas de agresión relacionadas con la “hostilidad sexual” entre los adolescentes, considerando que éstas pueden convertirse en la antesala a otras conductas como la homofobia, la discriminación sexual o la violencia en las relaciones de pareja (Pellegrini et al., 1999; Pellegrini, 2001).

Sin embargo, la investigación sobre estas dinámicas presenta diferentes problemas. En primer lugar, el término “sexual bullying”, acuñado por Duncan (1998), trataba de evitar la vinculación exclusiva de estas situaciones con el abuso sexual y la violación, y pretendía contextualizar el acoso sexual dentro del contexto escolar. En segundo lugar, el “sexual bullying” se refiere a la motivación que guía la agresión y, en parte, al contenido de esa agresión más que a una forma de agresión concreta (ej. hablar de la reputación sexual de otras personas para dañar su imagen social es una forma de agresión verbal que utiliza temas vinculados a la sexualidad). Ambos aspectos dificultan su categorización de cara al análisis cuantitativo de esta problemática, por lo que la mayoría de estudios sobre este conjunto de prácticas se han realizado desde una aproximación etnográfica.

La investigación de corte cuantitativo entre estudiantes de secundaria es limitada y se desconoce la existencia de algún estudio que analice de forma exclusiva la prevalencia del “sexual bullying”, ya que el término utilizado de forma mayoritaria es el de acoso sexual, que no sólo remite a los intentos para forzar relaciones sexuales no deseadas, sino que abarca un amplio rango de comportamientos que van desde los comentarios sexuales, hasta formas más graves como la violación.

En esta línea, la investigación norteamericana ha informado de unos altos porcentajes de victimización a través de formas de acoso sexual. El estudio conducido por la Asociación

Americana de Universidades de Mujeres (AAUW, 2001) en el que se interrogó a 2.064 estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y 17 años, informaba de que el 83% de las chicas y el 79% de los chicos habían sido acosados, al menos, en una ocasión de forma sexual. Un estudio más reciente, que trata de hacer frente a las limitaciones observadas en la investigación con adolescentes es el realizado por Ormerod, Collinsworth y Perry (2008). Estas investigadoras señalan que los estudios conducidos por la AAUW carecen de un marco teórico sobre el que conceptualizar el acoso sexual y elaborar el instrumento de medida utilizado, lo que habría contribuido a que el análisis del fenómeno sea, hasta el momento, parcial (Ormerod et al., 2008, 114). Considerando estas limitaciones metodológicas, administraron el Cuestionario de Experiencias Sexuales (Sexual Experiences Questionnaire-High School Scale, Collinsworth, 2000, citado en Ormerod et al., 2008) con el que obtener información sobre la prevalencia del acoso sexual entre 578 estudiantes con edades comprendidas entre los 16 y los 20 años. Los resultados son muy similares a los de los estudios de la AAUW, ya que encuentran que el 95.5% de las chicas y el 88.4% de los chicos dice haber sufrido una o más experiencias de acoso sexual a manos de sus iguales.

Los resultados de este estudio son difícilmente comparables con los datos americanos considerando que, más allá de las diferencias culturales, no se ha partido del mismo marco conceptual, ni se han empleado los mismos instrumentos de medida, siendo nuestro objetivo meramente exploratorio. Se desconoce también la existencia de trabajos de este tipo en España, ya que los realizados con muestras de estudiantes no universitarios tan sólo incluyen dentro del acoso sexual las conductas relacionadas con la presión para mantener relaciones sexuales. En este sentido, los informes del Defensor del Pueblo sobre maltrato entre iguales (2000, 2007) indican que un 0,1% de los estudiantes de secundaria entrevistados (3.000 estudiantes para cada estudio) sufrían este tipo de acoso.

Dentro de las situaciones incluidas en la muestra castellano-manchega, los porcentajes acerca de mantener relaciones sexuales no deseadas coinciden con los señalados por los informes del Defensor del Pueblo. En lo que se refiere al resto de situaciones, el porcentaje de prevalencia es inferior al encontrado entre los que se han considerado como formas de acoso escolar (físicas, verbales y de exclusión) y también son porcentajes muy inferiores a los encontrados en contexto norteamericano.

A pesar de ello, hay que considerar que los criterios de esta investigación para el análisis de las formas de acoso han sido establecidos con el objetivo de asegurar que la prevalencia refleje situaciones próximas a la definición de acoso marcada para la investigación. Los estudios norteamericanos consideran que “un comentario o insulto con connotaciones sexuales” puede

catalogarse como una conducta de acoso sexual, lo que sin duda puede contribuir a aumentar los porcentajes. Con estas observaciones no se quiere restar importancia a este tipo de situaciones, sino considerar la pertinencia de adoptar otros criterios que tengan en cuenta la severidad y la repetición real de estas conductas para conocer de forma más precisa su prevalencia. Para ello es necesario partir de una definición clara de acoso sexual o, en su caso, “sexual bullying” y preguntar a los participantes no sólo si han vivido o no cada uno de las conductas incluidas en el cuestionario, sino también su frecuencia e intensidad, algo que también se encuentra entre las limitaciones de este estudio.

Con todo ello, los resultados de esta investigación informan de la existencia de prácticas de intimidación en las que la motivación es claramente socio-sexual y de las que participan tanto chicos como chicas, tal y como exponen los estudios cualitativos (Duncan, 1999; Shute et al., 2008; Yubero y Navarro, 2006). Sacar a la luz y analizar este tipo de conductas y su influencia en la propia dinámica escolar es suficientemente importante como para ampliar nuestros conocimientos acerca de la utilización de la agresión y los aspectos que, relacionados con el género y la sexualidad, la rodean. El desarrollo de estudios observacionales más sensibles a esta problemática, la adopción de acuerdos en la definición del “sexual bullying” o el término que mejor describa estas prácticas y el desarrollo de instrumentos de medida, junto a criterios metodológicos más adecuados, son los retos de futuro a afrontar por la investigación en esta parcela del acoso escolar.

Cyberbullying. Al igual que ocurre con los datos sobre la prevalencia del acoso escolar, es difícil comparar los resultados sobre el “cyberbullying” debido, en primer lugar, a la naturaleza exploratoria de este tipo de investigación, las diferencias metodológicas en su medición, así como los distintos medios electrónicos considerados en su análisis. Sin embargo, coincidiendo con lo expresado por Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008), los datos obtenidos confirman una frecuencia inferior de esta forma de acoso, en comparación con la prevalencia encontrada en países europeos como Inglaterra, donde se ha informado de que un 6.6% de estudiantes es víctima frecuente de abusos a través de las nuevas tecnologías (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008). Este porcentaje es mucho más elevado al obtenido en la muestra castellano-manchega, sobre todo si consideramos que los estudiantes anglosajones eran preguntados acerca de los incidentes vividos en los últimos dos meses y no en el último año escolar, como es el caso de esta investigación.

No obstante, los datos de esta investigación son similares a los informados en otras regiones de España, como Madrid y Córdoba, donde se ha indagado sobre esta forma de acoso.

En la primera de estas ciudades, el estudio del Defensor del Pueblo (2007) informa de una prevalencia del 0.4% de víctimas frecuentes y un 0.6% de agresores frecuentes. De forma esporádica, el 5.5% serían víctimas y el 4.8% agresores. En Córdoba, el estudio de Ortega et al. (2008), encuentra porcentajes algo más elevados a los del Defensor del Pueblo. Un 1.7% de los estudiantes encuestados se describen como agresores y un 1.5% como víctimas de un “cyberbullying” severo. Los porcentajes se elevan al considerar aquellos participantes que se ven implicados de forma moderada, siendo agresores el 5.7% y víctimas el 9.3% de los participantes.

Si bien los datos en Castilla-La Mancha muestran una menor prevalencia a la encontrada en las investigaciones españolas comentadas, es necesario recordar que en el análisis realizado en esta investigación, no se ha distinguido entre una frecuencia moderada o severa, sino que se ha optado por un criterio más restrictivo que elimina a los sujetos que dicen sufrirlo o ejercerlo “de vez en cuando” y agrupa a aquéllos que lo sufren o ejercen de forma semanal y diaria. Si se consideran los datos bajo la frecuencia “de vez en cuando”, la prevalencia en Castilla-La Mancha es muy similar a la informada en Córdoba sobre el “cyberbullying” moderado, aunque se mantiene por debajo de la informada en otros países (Smith et al., 2008, Li, 2006).

En lo que se refiere a la variable sexo, los chicos se ven más involucrados en el rol de agresor, lo que coincide con lo señalado por Ortega et al. (2008). Sin embargo, no existe coincidencia en el hecho de que las chicas sean más víctimas de esta forma de abuso, ya que los chicos indican sufrir un acoso más frecuente que las chicas. En relación a los tipos más habituales de “cyberbullying”, se ha encontrado una mayor frecuencia en los realizados a través de internet, tal y como aparece en la investigación cordobesa. Ahora bien, el acoso sufrido a través del teléfono es también muy frecuente entre las chicas.

A tenor de los resultados, dado que la investigación sobre esta problemática es todavía incipiente en España, es importante destacar la necesidad de realizar estudios que se centren de forma específica en esta forma de acoso escolar, procurando obtener una información más detallada sobre el impacto que el “cyberbullying” tiene sobre los alumnos que lo ejercen o lo sufren, en comparación con las formas tradicionales de acoso. En el mismo sentido, como ya se ha trabajado en las investigaciones citadas, es importante conocer las diferencias y similitudes entre las formas convencionales de acoso y el “cyberbullying”, así como la relación entre ambas, dado que el acoso tradicional puede preceder al realizado mediante medios electrónicos y convertirse en un modo de agresión más generalizado, que combina el anonimato del agresor (agresión indirecta) con el ataque directo a la víctima (Smith et al., 2008). Junto a todo ello, parece clara la necesidad de considerar esta forma de acoso como un modo incipiente de

agresión, por lo que debe ser incluida dentro de los programas de prevención e intervención que se diseñan para hacer frente a la persistencia del acoso dentro y fuera de los centros escolares.

1.3. Discusión de los resultados relacionados con la tendencia hacia la agresión física, verbal, hostilidad e ira

Los resultados relativos a los cuatro constructos sobre la agresión dentro del cuestionario de Buss y Perry (1992), muestran una mayor tendencia de los chicos a la agresión física y verbal, mientras que las chicas informan de mayor ira. No se han encontrado diferencias por sexo en hostilidad.

Los estudios realizados a nivel internacional confirman la tendencia de los hombres a ser más agresivos de forma física (Ang, 2007; Buss y Perry, 1992; García-León, Reyes, Vila y Pérez, 2002; Meesters, Muris, Bosma, Schouten, Beuving, 1996), aunque los resultados en relación con la agresividad verbal son dispares, apareciendo pocas diferencias entre hombres y mujeres. De producirse diferencias, diversos estudios indican que la representación de los hombres es mayor a la de las mujeres (Archer, Kilpatrick y Bramwell, 1995; Buss y Perry, 1992; Ramírez, Andreu y Fujihara, 2001). En muestras españolas con diferentes grupos de edad, incluidos adolescentes, se ha informado de estos mismos resultados (Andreu et al., 2002; Gallardo-Pujol, Kramp, García-Forero, Pérez-Ramírez y Andrés-Pueyo, 2006).

En relación con las emociones y actitudes relacionadas con la agresividad (ira y hostilidad), se ha informado de mayores puntuaciones de las mujeres en ira (Andreu et al., 2002; Buss y Perry, 1992; García-León et al., 2002; Gallardo-Pujol et al., 2006; Meesters et al., 1996), aunque no todos los estudios encuentran estas mismas diferencias (Ang, 2007; Archer et al., 1995). En el presente estudio, las chicas obtuvieron puntuaciones muy similares a las de los chicos, este resultado es consistente con investigaciones europeas (Archer et al., 1995; Meesters et al., 1996) y españolas (García-León et al., 2002). Sin embargo, los resultados en hostilidad son dispares ya que otros estudios informan de mayores puntuaciones entre las mujeres (Andreu et al., 2002, Gallardo-Pujol et al., 2006) y también entre los hombres (Buss y Perry, 1992).

Los datos relativos a la edad y el nivel educativo resultan más difíciles de comparar considerando que la mayoría de los estudios que han utilizado este mismo cuestionario han sido realizados con participantes adultos. En general, nuestros resultados son consistentes con los informados por Andreu et al. (2002) con una muestra de adolescentes españoles entre los que

encontraban una mayor tendencia a la agresión, la ira y la hostilidad entre los 15 y 16 años, con una inclinación hacia su disminución a partir de los 17 años. Aunque no es el objetivo de este trabajo, una futura investigación podría analizar de forma longitudinal el declive de la agresión o la posible aparición de formas de agresión menos visibles, que sustituyen a la agresión física y verbal directa.

2. Parte II: Discusión en torno al efecto de las variables de género (rasgos estereotipados de género, sexismo y conflicto de rol de género) sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión

La investigación previa ha demostrado la existencia de una asociación significativa entre diferentes constructos relacionados con el género y la conducta agresiva (Archer, 2007; Janey y Robertson, 2000; Murnen et al., 2002). Sin embargo, la asociación entre estos constructos, el acoso y la victimización escolar ha sido menos estudiada. Esta investigación fue diseñada con el objetivo de examinar las diferencias en el acoso escolar y la tendencia agresiva de los adolescentes castellano-manchegos de acuerdo con diferentes variables relacionadas con la construcción del género. A continuación se discuten los resultados para cada uno de los constructos analizados, considerando las investigaciones precedentes a este estudio.

2.1. Efecto de los rasgos masculinos sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión

En primer lugar, los resultados confirman la adhesión a rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos entre los adolescentes que forman parte de la muestra. Mientras que los chicos obtienen puntuaciones más altas en la adhesión a los rasgos masculinos, las chicas informan de una mayor adhesión a los rasgos femeninos. Este resultado confirma que las personas continúan compartiendo representaciones acerca de lo que supone ser un hombre o una mujer típica, y utilizan estos rasgos estereotipados por género como dimensiones importantes para su auto-conocimiento (Hoffman, 2001; Spence y Buckner, 2000).

En relación al efecto de los rasgos estereotípicos masculinos sobre el acoso y la victimización escolar, los resultados revelan una asociación significativa entre la adhesión a

estos rasgos y la implicación en el acoso hacia otros compañeros. Se confirma la tercera hipótesis acerca de la mayor influencia de los rasgos masculinos sobre las formas de acoso físico, verbal y mediante exclusión, lo que se encuentra en la línea de investigaciones previas (Gianluza y Pozzoli, 2006; Young y Sweeting, 2004). Esta tendencia se ve reforzada si se tiene en cuenta, tal y como muestran los datos sobre la adhesión a los rasgos femeninos, que los participantes con un menor número de estos rasgos se encuentran más implicados en el acoso físico.

Considerando las posibles diferencias de acuerdo al sexo de los participantes, y en relación con lo expuesto en el marco teórico, se hipotetizó que la adhesión a los rasgos masculinos no tendría el mismo efecto sobre chicos y chicas, dado que los resultados previos habían sido inconsistentes, mostrando una relación significativa en el caso de los hombres pero no siempre entre las mujeres. Junto a ello, diferentes estudios informaban que la interiorización de características tradicionalmente masculinas vinculadas con metas individuales, el liderazgo o el egoísmo, no tienen por qué llevar a una mayor agresión. Sin embargo, los resultados muestran que, con independencia del sexo de los participantes, se produce una asociación significativa entre los rasgos masculinos y las formas de acoso escolar, lo que confirma parcialmente la cuarta hipótesis. La asociación encontrada para ambos sexos coincide con los resultados de otros estudios que, analizando distintas formas de agresión entre adultos, encuentran una relación de los rasgos masculinos y la conducta agresiva, tanto en hombres como en mujeres (Dohi et al., 2001; Hammock y Richardson, 2001; Kinney et al., 2001) y, también, con la investigación sobre acoso escolar (Gianluca y Pozzoli, 2006). En este último estudio, la asociación entre las chicas no alcanza una significación tan elevada como la encontrada en esta investigación, lo que puede haberse producido al analizar de manera conjunta tanto las formas directas, como indirectas de acoso escolar, contribuyendo a una mayor representatividad de las chicas entre los agresores y, en consecuencia, una mayor relación con los rasgos masculinos.

En cuanto a la tendencia hacia la agresión, los resultados vuelven a mostrar una fuerte influencia de los rasgos masculinos sobre la tendencia hacia la agresión física y verbal en el conjunto de la muestra y una vez segmentada de acuerdo al sexo de los participantes. De hecho, la asociación entre ambas variables es más fuerte que la encontrada con el acoso y la victimización escolar, lo que puede estar relacionado con que la tendencia hacia la agresión no representa una conducta real, sino la predisposición a actuar en una determinada dirección. No obstante, con independencia de la naturaleza de esta relación, los resultados confirman la relación entre los rasgos masculinos y la agresión (Hernández et al., 2007).

Los rasgos de género masculinos también ejercen un efecto significativo sobre la experimentación de la ira para ambos sexos, aunque las puntuaciones en ira sean mayores entre las chicas. Este mismo resultado ha sido informado por otras investigaciones, que encontraban que los rasgos asociados con lo masculino estaban significativamente relacionados con la ira, no sólo entre mujeres, sino también en hombres (Kinney et al., 2001; Kogut et al., 1992). La hostilidad también es mayor entre los participantes de ambos sexos, que se adhieren a los rasgos masculinos. Tanto la hostilidad como la ira pueden dirigir a la agresión y, a su vez, aquéllos que informan de mayores tendencias hacia la agresión, informan de experimentar mayor ira y hostilidad. Por tanto, es lógico pensar que, si los sujetos con una mayor adhesión a los rasgos masculinos se encuentran más orientados hacia la agresión, también experimentarán mayor hostilidad e ira.

En lo referente a la interiorización de rasgos prototípicamente femeninos, no se ha encontrado relación significativa de estos rasgos con las formas de acoso escolar, a excepción del acoso físico. En este caso, aquellas chicas que poseen un menor número de rasgos femeninos se ven más implicadas en el acoso físico. Los rasgos femeninos, por tanto, parecen estar relacionados con una menor implicación en la agresión, ya que ésta puede ser incompatible con las creencias vinculadas a lo femenino, concretamente a la orientación hacia metas grupales y el cuidado de las relaciones (Young y Sweeting, 2004).

En cuanto a las formas de victimización, los resultados revelan un efecto diferencial según el sexo en la influencia de los rasgos femeninos. La adhesión a estos rasgos contribuye a predecir la victimización física, verbal y exclusión entre los chicos, y la victimización verbal entre las chicas. Este resultado confirma la tercera hipótesis en la que se espera una mayor relación entre los rasgos femeninos y la victimización escolar. Giancola y Pozzoli (2006) también encontraron una relación significativa de las puntuaciones en feminidad y victimización, aunque sólo entre los chicos. Considerando que la investigación ha mostrado que la tipificación de género es más rígida entre los hombres (Hughes y Seta, 2003), la no adecuación a los rasgos esperados para el propio sexo, y una mayor adhesión a los rasgos prototípicos del otro sexo, podría explicar la victimización sufrida por los chicos que tienen una alta puntuación en rasgos femeninos. Por otro lado, el efecto de estos mismos rasgos sobre la victimización verbal sufrida por las chicas, puede estar más relacionado con el hecho de que se trata de la victimización más común y frecuente, no tanto con un efecto diferencial de la tipificación por género. De la misma forma, la mayor victimización verbal sufrida por las chicas con una alta puntuación en rasgos masculinos, podría ser el modo en que los iguales penalizan a aquellas chicas con una alta adhesión a rasgos de género no prototípicos para su sexo (Crick, 1997).

En la línea con los estudios que han informado de una menor implicación en la conducta agresiva de las personas que se auto-describen con rasgos femeninos (Dohi et al., 2001), la tendencia hacia la agresión física y verbal es menor entre los participantes con un mayor número de estos rasgos. De la misma forma, la ira también es menor entre los participantes con puntuaciones elevadas en rasgos femeninos, concretamente entre las chicas. Este efecto, como indican otras investigaciones, puede estar relacionado con que el control de la ira es más característica de los rasgos femeninos vinculados con la afectividad, la delicadeza y la ternura (Kinney et al., 2001).

En general, los resultados confirman la relación entre los rasgos masculinos, el acoso escolar y la tendencia hacia la agresión, aunque no se encuentra una diferente asociación de acuerdo al sexo de los participantes. El efecto diferencial del sexo se produce en el caso de la victimización sufrida por aquellos chicos que poseen un mayor número de rasgos femeninos, lo que apoya la cuarta hipótesis.

2.2. Efectos del conflicto de rol de género sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión

Los resultados de este estudio evidencian diferencias en los niveles de conflicto en función del sexo, con puntuaciones significativamente superiores entre los chicos.

Por otra parte, los datos obtenidos confirman el efecto diferencial del constructo de conflicto de rol de género y los patrones de conflicto que lo componen sobre las formas de acoso y victimización escolar. Este hecho confirma la quinta hipótesis acerca de que el conflicto de rol de género es un factor que contribuye a la manifestación de esta forma de agresión.

En el acoso, los resultados muestran una influencia diferencial de los patrones de conflictivo de acuerdo a la forma física, verbal o mediante exclusión. Para el acoso físico la asociación se produce con el constructo general de conflicto de rol de género, el patrón de “emotividad restringida”, el patrón de “afecto limitado entre personas del mismo sexo”, y el patrón de “conflicto entre trabajo, escuela y familia”. En el acoso verbal, se produce significación en el caso del “conflicto entre trabajo, escuela y familia”. Por último, el constructo global de conflicto de rol de género y el patrón de “conflicto entre trabajo, escuela y familia” contribuyen a la implicación en el acoso mediante exclusión. Se confirman así los resultados de la investigación previa que relacionaban el conflicto de rol de género y, también, sus diferentes patrones con la conducta agresiva (Cohn y Zeichner, 2006; Breiding, 2004), en este caso entre adolescentes y

dentro del marco del acoso escolar. Aquéllos que sufren el conflicto o experimentan alguno de sus patrones sufren una devaluación en su autoconcepto de género, que pueden llevarle a actuar de forma agresiva como medio de afrontamiento del estrés y malestar provocado por el intento de seguir las normas de género.

Del mismo modo, tal y como se esperaba en la sexta hipótesis, el efecto del conflicto de rol de género sobre las formas de acoso varía de acuerdo con el sexo de los participantes, encontrando una asociación del conflicto de rol de género con el acoso físico, verbal y mediante exclusión de los chicos, y con el acoso físico de las chicas. Los resultados muestran que en el caso del acoso físico, los chicos experimentan una mayor “emotividad restringida”, mientras que las chicas lo hacen de un mayor “afecto limitado entre personas del mismo sexo”. En ambos casos, la dificultad para expresar las propias emociones y sentimientos puede conducir a un estilo de interacción hostil hacia los otros, que desemboque en la agresión, tal y como han confirmado otras investigaciones (Mahalik, 2000). En el acoso verbal, los chicos que informan de su implicación también lo hacen de un mayor “conflicto entre trabajo, escuela y familia” y “emotividad restringida”. Las dificultades para equilibrar el trabajo escolar con las relaciones familiares puede provocar un mayor estrés, lo que unido al temor persistente sobre el propio éxito puede hacerles más proclives a la implicación en el acoso como una forma de alcanzar mayor poder y estatus, así como liberar la tensión que les produce la limitación de su tiempo libre. En la exclusión, el “conflicto entre trabajo, escuela y familia” se asocia de forma significativa con el acoso protagonizado por los chicos. Los resultados confirman que, sobre todo entre los chicos, el acoso escolar puede constituir un medio para proteger su identidad personal y defenderse de sus sentimientos de vulnerabilidad e inadecuación a las normas de género (Blazina y Watkins, 2000).

La relación del conflicto de rol de género con las formas de victimización es más fuerte y significativa, que en el caso de las formas de acoso. Los resultados muestran una asociación del constructo global de conflicto de rol de género y los cuatro patrones de conflicto, con todas las formas de victimización, con la excepción de la ausencia de efecto significativo del “afecto limitado entre personas del mismo sexo” sobre la victimización mediante exclusión. Se confirman también diferencias de acuerdo al sexo de quién sufre la victimización. La “emotividad restringida” se encuentra asociada de forma significativa a la victimización física y verbal sufrida por chicos y chicas, y también con la exclusión sufrida por los chicos. La “necesidad de éxito y logro” influye sobre la victimización física sufrida por los chicos y la verbal en chicos y chicas. El “afecto limitado entre personas del mismo sexo” lo hace sobre la victimización física sufrida por

las chicas y, por último, el “conflicto entre trabajo, escuela y familia” influye sobre los tres tipos de victimización en el caso de las chicas.

Si tenemos en cuenta que el conflicto de rol de género está originado por la falta de adecuación a las normas de género, la experimentación de dificultades para expresar los sentimientos y necesidades personales, la reserva a comunicarse con personas del mismo sexo, un deseo de obtener un mayor poder y estatus, así como problemas para equilibrar la vida familiar con la escolar podemos considerar que estos estudiantes corren un mayor riesgo de ser acosados. El acoso podría tener como objetivo la conformidad a las normas de género o la construcción de la víctima como un competidor en la lucha por el poder y el estatus, ya que aquéllos que sufren el conflicto experimentan temor por su propio éxito. Además, el acoso se vería facilitado por las dificultades de quienes sufren el conflicto para comunicar sus emociones y problemas, así como un posible aislamiento social al experimentar dificultades para conciliar vida escolar y familiar. Los resultados encontrados contribuyen a ampliar el conocimiento de cómo el conflicto de rol de género influye sobre la victimización sufrida por aquéllos que experimentan el conflicto de rol de género (O’Neil, 2008).

El conflicto de rol de género y los patrones que lo componen también se encuentran significativamente asociados con la tendencia hacia la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira. Los datos apoyan la quinta hipótesis de partida y, también, la investigación previa que mostraba una relación entre el conflicto de rol de género y la agresión (Schwartz et al., 2005). Los resultados arrojan diferencias según el sexo de quienes experimentan el conflicto, aunque éstas tan sólo se sitúan en la tendencia hacia la agresión física y verbal. Los chicos con mayores tendencias hacia la agresión informan de mayor conflicto de rol de género, mayor “emotividad restringida”, “conflicto entre trabajo, escuela y familia” y “necesidad de éxito y logro”, mientras que las chicas un mayor “afecto limitado entre personas del mismo sexo” y “conflicto entre trabajo, escuela y familia”. En la tendencia hacia la agresión verbal la única diferencia entre ambos sexos tiene que ver con la influencia del “afecto limitado entre personas del mismo sexo” entre las chicas, coincidiendo en todos los demás patrones. En la hostilidad y la ira influyen todos los patrones de conflicto y también el constructo global de conflicto de rol de género, tanto en chicos como en chicas.

Es posible que aquellos participantes que experimenten el conflicto perciban la agresión como un modo de defender su adecuación a las normas de género tradicionales o responder a la amenaza de estas normas y, por tanto, se orienten más hacia la agresión (O’Neil y Harway, 1997). La investigación de la influencia del conflicto de rol de género en la hostilidad y la ira ha sido más limitada, aunque se han encontrado relaciones entre el conflicto y la adopción de

actitudes hostiles entre aquéllos que lo experimentaban (Moore y Stuart, 2004). En este sentido, los participantes con conflicto de rol de género pueden sentir ira como fruto de su intento por adecuarse a las normas de género y, también, por la posible devaluación de sus iguales cuando tratan de adaptarse a estas normas, lo que a su vez puede contribuir a que experimenten mayor hostilidad hacia los que les rodean.

De forma global, los datos obtenidos entre los adolescentes muestran diferencias en la forma en que chicos y chicas experimentan el conflicto, aunque en ambos casos aparece una relación del conflicto de rol de género con el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión.

2.3. Efectos del sexismo hostil y benevolente sobre el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten apoyar las conclusiones de los estudios previos en relación al mayor número de creencias sexistas hostiles y benevolentes entre los chicos que entre las chicas.

Con relación a la asociación entre las dos formas de sexismo, el acoso escolar y la victimización escolar, el sexismo hostil se encuentra asociado de forma positiva con el acoso físico y mediante exclusión y, también, con la victimización física y verbal. Por otro lado, el sexismo benevolente aparece relacionado con el acoso físico y la exclusión. No se ha encontrado asociación de este último tipo de sexismo con las formas de victimización escolar. De este modo, la séptima hipótesis se confirma parcialmente, al no encontrar asociación entre el sexismo benévolo y la victimización escolar.

El efecto del sexismo sobre el acoso y la victimización es diferente de acuerdo al sexo de los participantes. El sexismo hostil influye sobre el acoso físico y verbal entre los chicos, mientras que en las chicas lo hace sobre la forma física, verbal y, también, la exclusión. Las creencias sexistas hostiles se encuentran significativamente asociadas con la victimización verbal en ambos sexos. El sexismo benevolente tan sólo alcanza significación en el caso del acoso físico y mediante exclusión protagonizado por las chicas. Estos resultados confirman la octava hipótesis por la que se esperaba un efecto diferencial en el acoso y la victimización escolar, para cada uno de los sexos.

La influencia que sobre las formas de acoso escolar ejerce el sexismo puede estar relacionado con el hecho de que puede llegar a constituir una ideología que legitime esta forma

de agresión (Díaz-Aguado, 2006). No hay que olvidar que el acoso se sustenta bajo un esquema de dominio-sumisión en el que la víctima es controlada, atemorizada y dominada por su agresor, esquema también presente en la ideología sexista que encierra la representación de un sexo como inferior al otro. Estos resultados podrían ser comparables con los hallados en muestras adultas en relación a un mayor uso de la agresión verbal y la fuerza física entre los hombres sexistas hostiles (Forbes et al., 2004), aunque estas manifestaciones de la agresión se restringían al ámbito de las relaciones de pareja y no se encontró relación con la agresión desplegada por las mujeres.

En el marco del acoso escolar y de acuerdo con los resultados obtenidos, entre los chicos el acoso puede ser utilizado para mantener el “estatus quo” que marcan las creencias sexistas, mientras que entre las chicas el acoso puede ser una herramienta para forzar a las víctimas a adecuarse a las normas de género tradicionales, de ahí el efecto que el sexismo benevolente produce sobre el acoso físico y mediante exclusión entre las chicas. En este sentido, el sexismo hostil puede estar relacionado con el acoso, que tiene como finalidad demostrar una posición de mayor poder con respecto a la víctima o luchar por alcanzar ese poder, mientras que el sexismo benevolente puede legitimar la agresión de aquéllos que incumplen los roles tradicionales. En cualquier caso, debe considerarse que las creencias sexistas son generadoras de hostilidad para quienes las mantienen, no sólo hacia las mujeres, sino probablemente también hacia todos aquéllos que desafíen o no se adapten a las normas de género tradicionales. No obstante, estas explicaciones son una tentativa a intentar aclarar la relación encontrada, puesto que en otras investigaciones similares no se ha hallado la misma relación (DeSouza y Ribeiro, 2005).

En cuanto al efecto del sexismo hostil sobre la victimización verbal sufrida por ambos sexos resulta más claro si consideramos que la victimización puede ser una forma de penalizar las creencias sexistas hostiles. Las actitudes de prejuicio hacia las mujeres no son toleradas socialmente y aquéllos que las expresan o que actúan de un modo discriminatorio pueden ser castigados por sus iguales.

En lo concerniente a la tendencia hacia la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira, los resultados vuelven a confirmar la séptima hipótesis ya que tanto el sexismo hostil como benevolente se encuentran asociados de forma positiva con las cuatro variables vinculadas a la agresión. La investigación previa ha encontrado que los adolescentes que no rechazan las creencias sexistas tampoco rechazan aquéllas que justifican y conducen a la violencia (Díaz-Aguado y Martínez, 2004). De este modo, no es extraño que los adolescentes que mantengan creencias sexistas hostiles y benevolentes se encuentren más orientados hacia la agresión tal y

como muestran los datos de la investigación. Tampoco es extraño que aquéllos que defiendan actitudes sexistas experimenten mayor hostilidad e ira hacia quiénes pueden estar desafiando su estatus y su poder o no se comporten del modo que marcan los roles de género.

Los resultados muestran diferencias según sexo en la forma en que el sexismo se relaciona con las variables de agresión examinadas. El sexismo hostil y benévolo influye sobre la tendencia hacia la agresión física y verbal de los chicos y, también, en la experimentación de la hostilidad y la ira. Sin embargo, en el caso de las chicas ambos tipos de sexismo impactan sobre la tendencia hacia la agresión física. No se produce ningún efecto sobre la tendencia hacia la agresión verbal, y en la experimentación de hostilidad e ira sólo interviene el sexismo hostil. La ausencia de efecto del sexismo benevolente sobre ambos constructos puede tener que ver con el hecho de que el sexismo benevolente es mejor tolerado por las mujeres (Moya y Expósito, 2001) y, por este motivo, puede no generar hostilidad e ira. Sin embargo, el sexismo hostil sí se encuentra relacionado con ambos constructos, lo que puede deberse a que quiénes mantienen creencias sexistas pueden experimentar mayor hostilidad e ira hacia quiénes desafían e incumplen los roles de género.

A nivel global, los chicos superan a las chicas en los niveles de sexismo hostil y benevolente. Se trata de una actitud ambivalente hacia la igualdad de género, que sitúa a la mujer en una posición de inferioridad con respecto al hombre. Aún así, ambas formas de sexismo contribuyen a explicar el acoso, la victimización escolar y la tendencia hacia la agresión.

2.4. Análisis de las diferencias de las variables de género en el acoso y victimización escolar

El análisis discriminante realizado ha permitido conocer aquellas variables de género que permiten diferenciar a los participantes implicados en el acoso de los que no lo están, y a quiénes sufren la victimización de los que no la sufren. En este sentido, resulta llamativo que en ambos sexos, los rasgos masculinos, el sexismo y los patrones de conflicto vinculados con la dificultad para expresar sentimientos, todos ellos características tradicionalmente masculinas, se relacionen con el rol de agresor. Estas mismas características diferencian a aquellas chicas que sufren algún tipo de victimización de aquéllas que no la sufren. Parece ser que quiénes han interiorizado rasgos, creencias y conductas no normativas para su género, no sólo se ven implicadas en el acoso, sino que también sufren el acoso de otros compañeros al dejar de cumplir las normas asociadas a su género. Éste resultado es relevante si entendemos, como

señalan algunos autores, que esta victimización puede aumentar las dificultades de ajuste psicológico y social entre los estudiantes. Del mismo modo, la victimización sufrida por los chicos se encuentra asociada con la interiorización de rasgos tradicionalmente femeninos y con las dificultades para comunicar los sentimientos y emociones. Los datos vuelven a señalar la importancia de la normatividad de género en relación con el comportamiento social, las dinámicas de acoso y victimización escolar.

3. Limitaciones de la presente investigación

Los resultados de esta investigación deben ser analizados con precaución considerando sus limitaciones. Un primer grupo de limitaciones tiene que ver con la muestra del estudio. En primer lugar, aunque el número de participantes es suficientemente elevado como asegurar su representatividad en el conjunto de Castilla-La Mancha, la muestra no es representativa de la sociedad española. Los resultados encontrados, por tanto, pueden estar influenciados por las características de la región y debe tenerse precaución a la hora de generalizar los resultados a otras comunidades. En segundo lugar, es necesario señalar que la mayor parte de las investigaciones revisadas sobre las que se han analizado y discutido los datos de esta investigación, pertenecen a culturas y contextos sociales diferentes al español. Por esta razón, la comparación entre unos y otros resultados es al menos complicada, entendiendo que no sólo habrá diferencias entre distintas culturas, sino también entre las subculturas presentes en un mismo país. Otra limitación que debe ser tenida en cuenta es el hecho de que, aunque los efectos encontrados en nuestra investigación como resultado de las pruebas estadísticas en general han sido significativos, algunos de los niveles establecidos para el estudio de la relación entre las distintas variables contaban con una muestra pequeña, lo que obliga a tener precaución en la posible generalización que se haga de estos resultados.

Un segundo grupo de limitaciones atañe a la metodología a través de la que se han obtenidos los datos. Aunque se considera que los instrumentos con los que los sujetos informan de su propia conducta y, también, sobre sus creencias y valores, son un medio eficaz y fiable para obtener información, sin embargo, la veracidad de los datos está sujeta a interpretación, ya que sus respuestas pueden estar influidas por la deseabilidad social. En este sentido, también es importante apuntar que la recogida de información mediante escalas estandarizadas puede contribuir a que las normas de género no operen de la misma manera en que lo harían dentro de

una entrevista o en un grupo de discusión, donde los participantes tienen que informar directamente al investigador.

En relación con el análisis de la prevalencia del acoso y la victimización escolar, una limitación del presente estudio es que, si bien se incluyeron formas directas e indirectas de acoso, éstas no se han tenido en cuenta en el análisis de los datos, con la excepción de la conducta de exclusión, que puede considerarse una forma indirecta de acoso.

4. Líneas de investigación futura

En primer lugar, y considerando los resultados encontrados, parece claro que la investigación sobre la conducta agresiva debe analizarse desde planteamientos multifactoriales, incluyendo en los diseños de investigación un mayor número de variables, que permitan conocer con mayor exactitud la naturaleza de estas interacciones. En el caso del estudio de la influencia de la variable género sobre la agresión, los resultados dejan clara la necesidad de tender hacia modelos en que se analice la interacción de diversos constructos de género con el objetivo de analizar el efecto que su interacción tiene sobre la conducta agresiva a examinar. Este trabajo representa una aproximación al estudio de la interacción entre el género, el acoso y la victimización escolar, por lo que se ha analizado la influencia que, de forma aislada, ejerce sobre la agresión cada uno de los constructos de género examinados. A partir de aquí, habrá que construir un modelo de influencia más complejo, estudiando la interacción entre estas variables y su contribución a la explicación del acoso.

Se ofrecen a continuación propuestas de investigación futura para cada una de las variables examinadas. En el estudio del acoso escolar y la tendencia hacia la agresión, sería importante considerar el efecto de los constructos de género con las formas directas e indirectas de agresión, dada la importancia de esta distinción en el análisis de las diferencias por sexo.

En relación con los rasgos estereotípicos de género, parece necesario profundizar en el estudio de aquellos rasgos que se consideran más o menos deseables socialmente y cómo la adhesión o interiorización de unos y otros producen diferentes consecuencias en los adolescentes, en términos de mayor o menor implicación en la agresión. En este sentido, sería interesante replicar los estudios norteamericanos que examinan cómo la interiorización de rasgos estereotípicos de ambas dimensiones (masculinos y femeninos), produce consecuencias positivas en los individuos, en términos de un mayor bienestar psicológico y ajuste social. Sin embargo, cuando unos rasgos se interiorizan en ausencia de los otros, o el individuo se adhiere

mayoritariamente a rasgos no deseables socialmente, surgen una serie de efectos negativos, tanto a nivel individual como interpersonal (Ghaed y Gallo, 2006; Hegelson y Fritz, 1999). El análisis de las diferencias entre los sujetos que interiorizan unos u otros rasgos, mejorará nuestra comprensión de la influencia de los estereotipos sobre el sujeto y nos permitirá identificar aquellas creencias de género, que resultan más desadaptativas a nivel personal y social.

En cuanto al conflicto de rol de género, es importante realizar un análisis más extenso de este constructo en la sociedad española, dada la falta de investigaciones en este campo. Junto a ello, y puesto que se ha encontrado que el conflicto de rol de género influye sobre el acoso y la victimización escolar protagonizado por las chicas, es necesario estudiar más detenidamente la experimentación del conflicto entre las mujeres. Siguiendo esta línea de investigación, en el futuro tendrá que plantearse la posibilidad de desarrollar una escala de medida distinta a la utilizada con los hombres, dada la diferente socialización de género a la que están expuestos ambos sexos.

El estudio del sexismo y su relación con la conducta agresiva deberá centrarse en el análisis del sexo de la víctima y la medida en que el sexismo hostil y benevolente influye sobre la agresión dirigida hacia iguales del mismo o distinto sexo al del agresor.

Capítulo VI. Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que el acoso escolar es el producto de una compleja combinación de variables, entre las que debe considerarse el género. Los rasgos estereotipados, el conflicto de rol de género y el sexismo contribuyen a explicar el acoso, la victimización escolar y, también, la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira de los jóvenes castellano-manchegos.

A pesar de que la investigación es todavía incipiente y de que se necesita un análisis más profundo de la relación entre la conducta agresiva y la construcción de las variables de género, los resultados encontrados deben llevarnos hacia una reflexión sobre los valores y conductas que, desde los procesos de socialización de género, se transmiten a chicos y chicas.

El acoso, y la tendencia hacia la agresión, con independencia del sexo de los participantes, se identifican con lo masculino, mientras que la victimización es asociada con lo femenino, sobre todo entre los chicos. Considerado estas ideas, la información obtenida puede ser utilizada en la mejora de la efectividad de los programas de prevención e intervención sobre el acoso y la victimización y, en consecuencia, en la reducción de la tendencia hacia la agresión, la hostilidad y la ira.

Durante los últimos 20 años se ha incrementado el número de proyectos de intervención que se han desarrollado en los centros educativos con el objetivo reducir la prevalencia del acoso y la victimización escolar. Sin embargo, los informes sobre la efectividad de estos proyectos no tienen, a nivel global, resultados muy positivos o constantes (Smith, Pepler, y Rigby, 2004). A tenor de los resultados encontrados se pueden realizar una serie de recomendaciones encaminadas a la mejora de los programas de prevención e intervención.

Antes de establecer estas recomendaciones, y en contra de lo que algunos estudios sobre la prevalencia de acoso escolar apuntan, es necesario incidir en el hecho de que los centros escolares no son lugares inseguros donde lo que prima son los conflictos que impiden el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Sin embargo, es cierto que el contexto escolar no escapa a la influencia de otros contextos sociales y en él se reproducen comportamientos que pueden empeorar el clima de convivencia y aprendizaje, como es el caso del acoso escolar. En consecuencia, y puesto que las experiencias escolares son parte significativa de lo que los estudiantes aprenden de los otros, es necesario intervenir sobre aquello que representa una influencia negativa, sobre todo si se tiene en cuenta que los problemas de acoso entre iguales pueden ser la antesala de otras conductas problemáticas posteriores: abuso sexual, violencia en las relaciones de pareja o delincuencia (Pellegrini et al., 1999).

Si se analizan los informes previos sobre la efectividad de los programas de prevención e intervención sobre el acoso escolar, entre los que han obtenido un mayor éxito se encuentra aquéllos que establecen una conceptualización del problema adaptada al contexto del centro, reconocen el acoso entre iguales como un problema de relaciones que requiere solución, ayudan tanto a la víctima como al agresor, se caracterizan por el establecimiento de un liderazgo fuerte y estable del equipo directivo y del profesorado, utilizan una política de intervención en la que se implica a todos los miembros de la comunidad educativa (*whole-school approaches*), incluyen medidas dentro del curriculum oficial, toman en cuenta las diferencias de acuerdo a los niveles educativos y, lo que resulta más interesante en relación con esta investigación, atienden a cuestiones de género (Smith, 2007).

En este sentido, los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva de género en la prevención sobre el acoso escolar, en la que, por un lado, se analicen las características y complejidad de las relaciones de género que se producen en los centros escolares, lo que implica analizar detenidamente las dinámicas de acoso y victimización escolar atendiendo a la influencia de creencias culturales vinculadas al género, tal y como se ha mostrado en esta investigación. Por otro lado, se estimule a que profesores y padres razonen y confronten sus propias actitudes y experiencias relacionadas con el género y la agresión, lo que obliga a que sean cuestionadas las creencias de género que se están promoviendo en los centros con el objetivo de proporcionar un amplio rango de iniciativas en las que tanto chicos como chicas puedan experimentar representaciones de género no tradicionales. Y, por último, se facilite una mejora de las relaciones entre los géneros a través de actividades que permitan a los estudiantes explorar sus diferencias, hablar sobre sus ideas acerca del acoso entre iguales, implicarlos en el desarrollo de medidas para su prevención, y facilitar espacios que promuevan la amistad y cooperación entre personas con características diversas: edad, procedencia y género (Ovejero, 2003).

Por lo tanto, cualquier medida preventiva o de intervención debe considerar, por un lado, cuáles son las circunstancias contextuales que rodean a esta relación y, por otro, cuál ha sido la influencia de los valores y actitudes vinculadas al género analizadas en esta investigación.

Considerando todo ello, el inicio de medidas preventivas y de intervención en las situaciones de acoso debe partir de la premisa de que este tipo de agresión, en su mayoría, posee un carácter instrumental. La persona que las inicia busca un objetivo que, en principio, no tiene por qué ser el de dañar a la víctima, sino que ese daño puede ser un camino hacia otro fin. Los motivos pueden ser diferentes, en ningún caso justificables, pero debemos conocerlos para ofrecer soluciones. De igual manera, es importante comprender más detenidamente cuáles son

las experiencias de chicos y chicas dentro de estas problemáticas, lo que lleva directamente al análisis del género. Como se ha demostrado, el género influye en el acoso escolar de múltiples formas: nos permite conocer las diferencias en los roles que se ocupan dentro de estas dinámicas (agresor vs. víctima), nos muestra cuáles son las formas de agresión que utiliza uno y otro sexo, y nos permite comprender cómo el uso de la agresión está mediatizado por cuestiones vinculadas a los rasgos estereotipados de género, el conflicto de rol de género y las creencias sexistas. Desde esta óptica debe atenderse a los siguientes aspectos:

- *Necesidad de diferenciar entre "juego rudo" y las formas de agresión instrumental.* Durante la adolescencia, tanto chicos como chicas, pueden utilizar la agresión como una forma de acercamiento heterosexual. Con esta agresión no se pretende provocar daño, sino minimizar la presión del grupo de iguales por haber iniciado el contacto con el otro sexo (Connolly et al., 2000). La intervención en estos casos debe ser diferente, habrá que enseñar nuevos modos de relación para gestionar estos primeros encuentros y también atender al posible daño sufrido por aquéllos/as que han sido objeto de estos "juegos".
- *Tipos de agresión.* Aunque es necesario analizar las diferencias de género con precaución, hay que estar alerta ante aquellas formas que pueden pasar desapercibidas. La agresión indirecta, como la exclusión y otras formas de manipulación social, son más invisibles a los ojos de los profesionales, pero son igual de dañinas que otras formas de agresión más visibles. Además, pueden escalar hasta convertirse en formas de agresión directa, incluso física. De manera, que si intervenimos previamente en esas dinámicas "invisibles", se podrán prevenir otras formas de acoso.
- *Agentes implicados.* Las intervenciones deben considerar quiénes son los participantes dentro de este tipo de relaciones y así ofrecer una intervención contextualizada. La intervención puede estar condicionada por diversos aspectos: número de estudiantes implicados en el caso, actitudes y creencias de género entre los implicados, acoso entre pares del mismo o distinto sexo.
- *Motivaciones de género en el acoso y la victimización.* El acoso entre iguales puede estar vinculado a la negociación de la identidad de género de algunos de sus participantes tal y como apuntan los resultados encontrados. Las trasgresiones de las diferentes barreras del comportamiento de género aceptado para chicos y chicas pueden ser castigadas a través de la presión de los iguales. Los chicos que no se comportan de acuerdo a las normas dominantes de masculinidad, pueden sufrir acoso (bullying homofóbico). Las chicas que demuestran una madurez sexual más temprana y se muestran más "atrevidas" con los chicos, pueden ser penalizadas a través de rumores sobre su supuesta promiscuidad,

forzándolas a que se adecuen a un rol social admitido. El acoso puede ser una forma de mantener la desigualdad entre los sexos reflejada en las creencias sexistas.

En consecuencia, la intervención debería tender a la mejora de habilidades de relación intra-género e inter-género, acabar con la idea de que es necesaria la agresión para alcanzar una posición de poder dentro de las relaciones personales, romper con la normalizada asociación de lo masculino con la violencia y promover relaciones positivas basadas en la aceptación de las diferencias. Advirtiéndole que el acoso entre iguales puede ser una reacción a la diferencia y un intento de buscar la conformidad a las normas de género de los que son contruoidos como “diferentes”, será necesario promover valores relacionados con la aceptación de la diversidad.

Capítulo VII. Referencias

Abele, A.E. (2000). A dual impact model of gender and career related processes. In T. Eckes y H.M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 361-388). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Abele, A.E. (2003). The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 768-776.

Abrams, D., Viki, G.T., Masser, B. y Bohner, G. (2003). Perception of stranger and acquaintance rape: the role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 11-25.

Aceves, M.J. y Cookston, J.T. (2007). Violent victimization, aggression, and parent-adolescent relations: quality parenting as a buffer for violently victimized youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 635-647.

Agnew, R. (1992). Foundations for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87.

Amâncio, L. (1993). Stereotypes as ideologies. The case of gender categories. *Revista de Psicologia Social*, 8(2), 163-170.

American Association of University Women Educational Foundation (2001). *Hostile Hallways II: Bullying, teasing and sexual harassment in school*. Washington DC: Harris Interactive.

Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.

Anderson, C.A. y Carnagey, N. (2004). Violent evil and the general aggression model. En A. Miller (Ed.), *The social psychology of Good and Evil*. (pp. 168-192). New York: Guilford Publication.

Anderson, C.A., y Huesmann, R. (2003). Human Aggression: a social-cognitive view. En M.A. Hogg y J. Cooper (Eds), *The Sage Handbook of Social Psychology*. (pp.296-323). Thousand Oak, CA: Sage Publications.

Andreu, J.M., Peña, M.E. y Graña, J.L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14, 476-482.

Ang, R.P. (2007). Factor structure of the 12-item aggression questionnaire: Further evidence from Asian adolescent samples. *Journal of Adolescence*, 30(4), 671-685.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.

Archer, J. (2006). The importance of theory for evaluating evidence on sex differences. *American Psychologist*, 61(6), 638-639.

Archer, J. (2007). A cross-cultural perspective on physical aggression between partners. *Issues in Forensic Psychology*, 6, 125-131.

- Archer, J. y Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.
- Archer, J., Graham-Kevan, N. y Davies, M. (2005). Testosterone and aggression: a reanalysis of Book, Starzyk & Quinsey's (2001) study. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 241-261.
- Archer, J., Holloway, R. y McLoughlin, K. (1995). Self-Reported physical aggression among young men. *Aggressive Behavior*, 21, 325-342.
- Archer, J., Kilpatrick, G. y Bramwell, R. (1995). Comparison of two aggression inventories. *Aggressive Behavior*, 21, 371-380.
- Archer, J., y Parker, S. (1994). Social representation of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 2, 101-114.
- Archer, J. y Webb, I.A. (2006). The relation between scores on the Buss-Perry Aggression Questionnaire and Aggressive Acts, Impulsiveness, Competitiveness, Dominance, and Sexual Jealousy. *Aggressive Behavior*, 32, 464-473.
- Arias, A.V. y Gaviria, E. (2006). La psicología social de la agresión. Aportaciones teóricas y empíricas para la intervención psicopedagógica. En A. Gómez, E. Gaviria, y I. Fernández (coords), *Psicología Social* (pp.397-407). Madrid: Sanz y Torres.
- Auster, C.J. y Ohm, S.C. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: a reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)-Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2005). Protective factors of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.), *Psicología y Género* (pp.55-80). Madrid: Pearson Educación.
- Baron, S.W. (2007). Street Youth, Gender, Financial Strain, and Crime: Exploring Broidy and Agnew's Extension to General Strain Theory. *Deviant Behavior*, 28(3), 273-302.
- Baron, R. A. y Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum.
- Bastche, G.M. y Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.

- Beal, C.R. (1994). Boys and girls: the development of gender roles. New York: McGraw-Hill.
- Bellmore, A.D., Witkow, M.R., Graham, S. y Juvonen, J. (2005). From beliefs to behaviour: the mediating role of hostile response selection in predicting aggression. *Aggressive Behavior*, 31, 453-472.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 369-371.
- Benenson, J.F. y Christakos, A. (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 74(4), 1123-1129.
- Benenson, J.F., Sinclair, N. y Dolenszky, E. (2006). Children's and adolescents' expectations of aggressive responses to provocation: females predict more hostile reactions in compatible dyadic relationships. *Social Development*, 15(1), 65-81.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 151-170.
- Berger, J.M., Levant, R.F., McMillan, K.K., Kelleher, W. y Sellers, A. (2005). Impact of gender role conflict, traditional masculinity ideology, alexithymia, and age on men's attitudes toward psychological help seeking. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 73-78.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 359-369.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berstein, J. y Watson, M. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498.
- Björkqvist, K. (1997). The inevitability of conflict but not of violence: theoretical considerations on conflict and aggression. En D.P. Fry y K. Björkqvist (Eds), *Cultural variation in conflict resolution: alternatives to violence* (pp. 25-36). Mahwah: Lawrence Associates.
- Björkqvist, K. (2001). Different Names, same Issue. *Social Development*, 10(2), 272-274.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Björqvist, K. y Niemelä, P. (1992). New trends in the study of female aggression. En K. Björqvist y P. Niemelä (Ed.), *Of mice and women: aspects of female aggression* (pp. 3-16). San Diego, CA: Academic Press.

Björqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1993). Styles of aggression and sex differences: a developmental study. *Aggressive Behavior*, 19, 11-12.

Björqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björqvist y P. Niemelä (Eds), *Of Mice and Women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.

Björqvist, K., Österman, K. y Lagerspetz, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.

Blazina, C., Cordova, M., Pisecco, S. y Settle, A. (2007). Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Correlates with masculinity ideology. *Journal of Boyhood Studies*, 1, 191-204.

Blazina, C., Pisecco, S. y O'Neil, J.M. (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 39-45.

Blazina, C. y Watkins, C.E. (2000). Separation/individuation, parental attachment, and male gender conflict: Attitudes toward the feminine and the fragile masculine self. *Psychology of Men and Masculinity*, 1, 126-132.

Boeringer, S.B., Shehan, C.L. y Akers, R.L. (1991). Social contexts and social learning in sexual coercion and aggression: assessing the contribution of fraternity membership. *Family Relations*, 40(1), 58-64.

Boldizar, J.P., Perry, D.G. y Perry, L.C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.

Book, A. S., Starzyk, K.B. y Quinsey, V. L. (2001). The relationship between testosterone and aggression: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 579-599.

Book, A.S. y Quinsey, V.L. (2005). Re-examining the issues: a response to Archer et al. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 241-261.

Borthick, M.J., Knox, P.L., Taylor, J.R., y Dietrick, M.S. (1997, August). *Gender role conflict and suicidal ideation: age 18-24 years*. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, IL.

Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Breiding, M. J. (2004). Observed hostility and observed dominance as mediators of the relationship between husbands' gender role conflict and wives' outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 429-436.

Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E. y Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: predictions of physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304.

Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G. y Perusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42(6), 1299-1312.

Bridges, J.S. (1993). Pink or blue: gender-stereotypic perceptions of infants as conveyed by birth congratulations cards. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 193-205.

Bruch, M.A. (2002). The relevance of mitigated and unmitigated agency and communion for depression vulnerabilities and dysphoria. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 449-459.

Bruch, M.A., Berko, E.H. y Haase, R.F. (1998). Shyness, masculine ideology, physical attractiveness, and emotional inexpressiveness: Testing a mediational model of men's interpersonal competence. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 84-97.

Bucley, T.R. y Carter, R.T. (2005). Black adolescent girls: do gender role and racial identity impact their self-esteem? *Sex Roles*, 53 (9-10), 647-661.

Buhs, E.S., Ladd, G.W., y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.

Burton, L.A., Hafetz, J. y Henninger, D. (2007). Gender differences in relational and physical aggression. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 41-50.

Bushman, B.J. y Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.

Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.

Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

Buss, D. y Shackelford, T.K. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 7(6), 605-619.

Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Bussey, K. y Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. En A.H. Eagly, A.E. Beall y R.J. Sternberg (Eds), *The psychology of gender* (pp. 92-119). New York: Guilford Press.

Cairns, R.B. (1986). An evolutionary and developmental perspective on aggressive patterns. En C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings, y R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 58-87). Cambridge: Cambridge University Press.

Camodeca, M., Goossens, F.A., Schuengel, C. y Meerum, T. (2003). Links between social information processing in middle childhood and Involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116-127.

Campbell, A. (2004). Female Competition: constraints, content, and contexts. *The Journal of Sex Research*, 41(1), 16-26.

Campbell, A., Shirley, L. y Candy, J. (2004). A longitudinal study of gender-related cognition and behaviour. *Developmental Science*, 7(1), 1-9.

Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.

Capraro, R.L. (2000). Why college men drink: alcohol, adventure, and the paradox of masculinity. *Journal of American College Health*, 48(9), 307-315.

Carlyle, K.E. y Steinman, K.J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77(9), 623-629.

Carter, R.T., Williams, B., Juby, H.L. y Buckley, T.R. (2005). Racial identity as mediator of the relationship between gender role conflict and severity of psychological symptoms in Black, Latino, and Asian men. *Sex Roles*, 53, 473-486.

Carver, P.R., Yunger, J.L. y Perry, D.G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49(3/4), 95-109.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.

Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología y Clínica de la Salud*, 2, 27-34.

Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.

Chan, H.J.F., Myron, R. y Crawshaw, M. (2005). The efficacy of non-anonymous measures of bullying. *School Psychology International*, 26(4), 443-458.

Chapell, M.S., Hasselman, S.L., Kitchin, T., Lomon, S.N., MacIver, K.W. y Sarullo, P.L. (2006). Bullying in elementary schools, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-648.

Cohen, R. Hsueh, Y., Russell, K.M. y Ray, G.E. (2006). Beyond the individual: a consideration of context for the development of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 341-351.

Cohn, A. y Zeichner, A. (2006). Effects of masculine identity and gender role stress on aggression in men. *Psychology of Men and Masculinity*, 7(4), 179-190.

Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. En W. Damon (Ed. Serie) y N. Eisenberg (Ed. Vol.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 779-862). Nueva York: Wiley.

Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. y Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5(4), 299-310.

Corby, B.C., Hodges, E.V. y Perry, D.G. (2007). Gender Identity and adjustment in Black, Hispanic, and White preadolescents. *Developmental Psychology*, 43(1), 261-266.

Courtenay, W.H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well being: a theory of gender and health. *Social Science y Medicine*, 50, 1385-1401.

Coyne, S.M y Archer, J. (2004). Indirect Aggression in the Media: A content analysis of British Television Programs. *Aggressive Behavior*, 30, 254-271.

Coyne, S.M., Archer, J. y Hésela, M. (2006). "We're not friends anymore! Unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307.

Craig, W.M. y Pepler, D.J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582.

Craig, W., Pepler, D. y Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.

Crick, N.R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.

Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.

Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 3(4), 610-617.

Crick, N.R., Bigbee, M.A. y Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative belief about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.

Crick, N.R., Casas, J.F. y Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current directions in psychological science*, 2(3), 98-101.

Crick, N.R. y Dodge, K. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.

Crick, N.R. y Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Crick, N.R. y Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crick, N.R., Grotpeter, J.K. y Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142.

Crick, N.R. y Nelson, D.A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.

Crick, N.R. y Werner, N.E. (1999). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639.

Crick, N.R. y Rose, A.J. (2001). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. En Miller, P.H., y Scholnick, E.K. (Eds.), *Toward a feminist development psycholog.* (pp. 153-168). New York: Routledge.

Crothers, L.M., Field, J.E. y Kolbert, J.B. (2005). Navigating power, control and being nice: aggression in adolescent girls' friendship. *Journal of Counseling and Development*, 83, 349-354.

Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J.F. Morales, E. Gaviria, M.C. Moya, y I. Cuadrado (Coords), *Psicología Socia.* (pp. 243-265). Madrid: Mc Graw Hill.

Cugler, M. y Mateescu, O. (2007). Violencia escolar y bullying: el papel de los medios de comunicación. En R. Ortega, J. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales e Internet.* [E-Book]. Accesible en <http://www.bullying-in-school.info>

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W. y Samdal, O. (Eds.) (2004). *Young people's health in context.* Geneva: World Health Organization.

Dake, J.A., Price, J.H. y Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.

Dardenne, B., Dumont, M. y Bollier, T. (2007). Insidious Dangers of Benevolent Sexism: consequences for women's performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 764-779.

Davies, A.P.C y Shackelford, T.K. (2006). An evolutionary psychological perspective on gender similarities and differences. *American Psychologist*, 61(6), 640-641.

Deaux, K. (1985). Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.

Deaux, K. y Kite, M.E. (1987). Thinking about gender. En B. Hess, y M. Marx (Eds), *Analyzing gender. Handbook of social science research* (pp.92-117). Bervelly Hills: SAGE.

Deaux, K. y Lafrance, M. (1998). Gender. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology* (pp.788-827). (4th ed., Vol. 1). New York: McGraw-Hill.

Deaux, K. y Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.

Debarbieux, E. (2006). Violence in school: a few orientations for a worldwide scientific debate. *International Journal of Violence in Schools*, 1, 29-37.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

De la Corte, L., Blanco, A. y Sabucedo, J.M. (2002). El artificio de la violencia: Fundamentos y obstáculos para el diseño de una cultura de paz y de derechos humanos. *C&E: Cultura y Educación*, 14(4), 373-390.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. y Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of south Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.

Del Río, P. (1999). El cambio histórico-cultural y las identidades de género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. *Cultura y Educación*, 14/15, 147-176.

DeSouza, E.R. y Ribeiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038.

Díaz-Aguado, M^a.J. (2005). Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar. Ponencia presentada en la IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia. Centro Reina Sofía. Valencia 6-7 Octubre de 2005.

Díaz-Aguado, M^a.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.

Díaz-Aguado, M^a.J. y Martínez, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Diekman, A.B. y Eagly, A.H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.

Díez, J.L. (2006). Algunos rasgos de la delincuencia en España a comienzos del siglo XXI. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 4, 1-19.

Dill, J.C. y Anderson, C.A. (1995). Effects of frustration justification on hostile aggression. *Aggressive Behavior*, 21, 359-369.

Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K.A. y Crick, N.R. (1990). Social information-processing processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, 1146-1158.

Dohi, I., Yamada, F. y Asada, H. (2001). The relationship between masculinity and they Type A behavior pattern: the moderating effect of femininity. *Japanese Psychological Research*, 43(2), 83-90.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

Due, P., Holstein, B.E. y Lynch, J. (2005). Bullying and symptoms among school aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.

Duffy, A.L. y Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity and children's bullying behaviour. *Social Development*, 18(1), 121-139.

Duncan N. (1998). Sexual Bullying in Secondary Schools. *Pastoral Care in Education*, 16, 27-31.

Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying. Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. London: Routledge.

Dunne, M., Humphreys, S. y Leach, F. (2006). Gender violence in schools in the developing world. *Gender and Education*, 18(1), 75-98.

D'Augelli, A.R., Grossman, A.H. y Staks, M.T. (2006). Childhood gender atypicality, victimization, and PTSD among lesbian, gay and bisexual youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(11), 1462-1482.

Eagly, A.H. (1987). Sex differences in social behavior: a social-role interpretation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.

Eagly, A.H. y Wood, W. (1999). The origins of sex differences in Human Behavior. *American Psychologist*, 54(6), 408-423.

Eagly, A.H., Wood, W. y Johannesen-Schmidt, M.C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities. En A.H. Eagly, A.E. Beall y R.J. Sternberg (Eds) *The psychology of gender* (pp. 269-295). New York: Guilford Press.

Echebarría, A. y Pinedo, J.A. (1997). Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social*, 12(2), 131-151.

Echebarría, A. y González, J.L. (1999). The impact of context on gender social identities. *European Journal of Social Psychology*, 29, 287-304.

Egan, S.K. y Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.

Egan, S.K., y Perry, D.G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.

Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.

Eley, T.C., Lichtenstein, P. y Stevenson, J. (1999). Sex Differences in the etiology of aggressive and nonaggressive antisocial behaviour: results from two twin studies. *Child Development*, 70(1), 155-168.

Elinoff, M.J., Chafouleas, S.M., y Sassu, K.A. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the schools*, 41(8), 887-897.

Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.

Espelage, D.L., Bosworth, K. y Simon, T.S. (2001). Short-term stability and change of bullying in middle school students: an examination of demographic, psychosocial, and environmental correlates. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.

Espelage, D.L. y Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 123-142.

Espelage, D.L., Mebane, S. y Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: toward an understanding of complex associations. En D. Espelage y M. Swarer (Eds.) *Bullying in American Schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Espelage, D.L. y Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and victimization: what have we learn and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Expósito, F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. En F. Expósito y M. Moya (Eds.), *Aplicando la Psicología Social* (pp. 201-227). Madrid: Pirámide.

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.

Farmer, T.W. y Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: the good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.

Farrington, D.P. (2003). Key results from the first 40 years of the Cambridge Study in Delinquent Development. En T.P. Thornberry, y M.D. Krohn. (Eds) *Taking stock of delinquency: an overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp.137-183). Nueva York: Kluwer/Plenum.

Fekkes, M., Pijpers, F.I., Fredriks, A.M., Vogels, T. y Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied?. A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Paediatrics*, 117(5), 1568-1574.

Felix, E.D. y McMahon, S.D. (2007). Role of gender in peer victimisation among youth: a study of incidence, interrelations, and social cognitive correlates. *Journal of School Violence*, 6(3), 27-44.

Felson, R.B. (2002). *Violence and Gender. Reexamined*. Washington: American Psychological Association.

Fernández, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. *Estudios de Psicología*, 32, 47-69.

Fernández, J. (2000). ¿Es posible hablar científicamente de género sin presuponer una generología? *Papeles del Psicólogo*, 75, 3-12.

Fernández, I. Ayllón, E. y Moreno, F. (2003). ¿Cuándo se legitima la violencia? Una tipología psicosocial sobre las justificaciones que sirven para legitimar el uso de la violencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 148-151.

Fernández, J. (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.) *Psicología y Género* (pp.35-53). Madrid: Pearson Educación.

Fernández, J., Quiroga, M.A. y Del Olmo, I. (2006a). Is there any relationship between sexual attraction and gender typology? *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 3-9.

Fernández, J., Quiroga, M.A. y Del Olmo, I. (2006b). Is sexual attraction independent of the instrumental and expressive traits? *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 162-170.

Fernández, J., Quiroga, M.A., Del Olmo, I. y Rodríguez, A. (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19(3), 357-365.

Feshbach, N.D. (1969). Sex differences in childrens' modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 249-258.

Field, J.E., Crothers, L.M., y Kolbert, J.B. (2007). Adolescent female gender identity and attraction to male bullies and victims. *Journal of emotional abuse*, 7(1), 1-15.

Fischer, A.R., Tokar, D.M., Good, G.E. y Snell, A.F. (1998). More on the structure of male role norms. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 135-155.

Fiske, S. y Taylor, S. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Fitzpatrick, K.M. (1999). Violent victimization among America's school children. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(10), 1055-1069.

Forbes, G.B., Adams-Curtis, L.E. y White, K.B. (2004). First-and second-generation measures of sexism, rape myths and related beliefs, and hostility toward women: their interrelationships and association with college students' experiences with dating aggression and sexual coercion. *Violence Against Women*, 10(3), 236-261.

Fox, C.L. y Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.

Friedman, M.S., Koeske, G.F., Silvestre, A.J., Korr, W.S. y Sites, E.W. (2006). The impact of gender-role nonconforming behaviour, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. *Journal of Adolescent Health*, 38, 621-623.

Fry, D.P. (1998). Anthropological perspectives on aggression: sex differences and cultural variation. *Aggressive Behavior*, 24, 81-95.

Fujihara, T., Kohyama, T., Andreu, J.M. y Ramirez, J.M. (1999). Justification of interpersonal aggression in Japanese, American, and Spanish Students. *Aggressive Behavior*, 25, 185-195.

Galambos, N.L., Almeida, D.M. y Petersen, A.C. (1990). Masculinity, Femininity, and sex role attitudes in early adolescence: exploring gender intensification. *Child Development*, 61, 1905-1914.

Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-599.

Gallardo-Pujol, D., Kramp, U., García-Forero, C., Pérez-Ramírez, M. y Andrés-Pueyo, A. (2006). Assessing aggressiveness rapidly and efficiently: the Spanish adaptation of the Aggression Questionnaire - Refined version. *European Psychiatry*, 21(6), 487-494.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-99.

Garandeau, C.F. y Cillessen, A.H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.

Garbarino, J. (2006). *See Jane hit. Why girls are growing more violent and what we can do about it*. New York: Penguin Books.

García-León, A., Reyes, G.A., Vila, J., Pérez, N., Robles, H. y Ramos, M. M. (2002). The Aggression Questionnaire: A Validation Study in Student Samples. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(1), 45-53.

García-Mina, A. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo*, 76, 35-39.

Geen, R.G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (Vol.II, pp. 317-356). New York: McGraw-Hill.

Geen, R.G. (2001). *Human Aggression*. Philadelphia: Open University Press.

Gergen, M. (2001). Social constructionist theory. En J. Worrel (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 1043-1058). San Diego, CA: Academic Press.

Ghaed, S.G. y Gallo, L.C. (2006). Distinctions among agency, communion, and unmitigated agency and communion according to the interpersonal circumplex, five-factor model and social-emotional correlates. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 77-88.

Gianluca, G. y Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54(7/8), 585-588.

Gini, G. (2007). Who is blameworthy?: Social identity and inter-group bullying. *School psychology international*, 28(1), 77-89.

Glick, P., Diebold, J., Bailey-Werner, B. y Zu, L. (1997). The Two Faces of Adam: Ambivalent Sexism and Polarized Attitudes toward Women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1323-1334.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating and hostile benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Glick, P. y Fiske, S.T. (1997). Hostile and benevolent sexism. Measuring Ambivalent Sexist Attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 119-135.

Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., y Masser, B., et al., (2000). Beyond prejudice as a simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.

Glomb, S.M. y Espelage, D.L. (2005). The influence of restrictive emotionality in men's emotional appraisal of sexual harassment: A gender role interpretation. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 240-253.

Glover, D. Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incident, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.

Good, G. E. y Mintz, L. M. (1990). Gender role conflict and depression in college men: Evidence for compounded risk. *Journal of Counseling and Development*, 69, 17-20.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Goossens, F.A., Olthof, T. y Dekker, P.H. (2006). New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.

Graves, K.N. (2007). Not always sugar and spice: expanding theoretical and functional explanations for why females aggress. *Aggression and Violent Behavior*, 12(2), 131-140.

Green, L.R., Richardson, D.R. y Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior*, 22, 81-86.

Greene, M.B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R.S. Moser y C.E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims-a multidisciplinary perspective* (pp.72-101) Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Griffin, R.S. y Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.

Hadley, M. (2003). Relational, Indirect, Adaptative, or just mean. Recent studies on aggression in adolescent girls-Part I. *Studies in Gender and Sexuality*, 4(4), 367-394.

Hall, J.A., Herzberger, S.D. y Skowronski, K.J. (1998). Outcome expectancies and outcome values as predictors of children's aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 439-454.

Hammock, G.S. y Richardson, D.R. (1992). Predictors of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 18, 219-229.

Haosheng, Y. (2006). Theoretical thinking about the limitations of evolutionary psychology. *Acta Psychologica Sinica*, 38(5), 784-790.

Harris, M.B. (1993). How provoking! What makes men and women angry? *Aggressive Behavior*, 19, 199-211.

Hawker, D.S.J. y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-445.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. y Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.

Hazler, R.J., Carney, J.V., Green, S., Powell, R. y Jolly, L.S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, 18, 5-14.

Helgeson, V.S (1994). Relation of agency and communion to well-being: evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, 412-428.

Helgeson, V.S. y Fritz, H.L. (1999). Unmitigated agency and unmitigated communion: distinctions from agency and communion. *Journal of Research in Personality*, 33, 131-158.

Helgeson, V.S. y Fritz, H.L. (2000). The implications of unmitigated agency and unmitigated communion for domains of problem behaviour. *Journal of personality*, 68, 1031-1057.

Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F. y Sancho, J.M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125.

Hernández de Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(Supl), 50-62.

Hess, N.H. y Hagen, E.H. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior*, 27, 231-245.

Hilton, N., Harris, G. y Rice, M.E. (2000). The functions of aggression by male teenagers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 988-994.

Hodges, E.V., Malone, M.J. y Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.

Hoffman, R.M. (2001). The measurement of masculinity and femininity: historical perspective and implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 79, 471-485.

Hoffman, R.M., Borders, L.D. y Hattie, J.A. (2000). Reconceptualizing femininity and masculinity: from gender roles to gender self-confidence. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(4), 475-503.

Hoffman, R.M. (2006a). Gender Self-Definition and Gender Self-Acceptance in Women: Intersections with feminist, womanist, and ethnic identities. *Journal of Counseling and Development*, 84(3), 358-372.

Hoffman, R.M. (2006b). How is gender self-confidence related to subjective well-being? *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 45(2), 186-197.

Hofstede, G (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.

Hokoda, A., Lu, H.A. y Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese Adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6(4), 69-90.

Hubbard, J.A., Smithmyer, C.M., Ramsden, S.R., Parker, E.H., Flanagan, K.D, Dearing, K.F., Relyea, N. y Simons, R.F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73(4), 1101-1118.

Huesmann, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42, 125-140.

Hughes, F.M. y Seta, C.E. (2003). Gender stereotypes: children's perceptions of future compensatory behaviour following violations of gender roles. *Sex Roles*, 49(11/12), 685-691.

Hunter, S.C., Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of doping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.

Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

Hyde, J.S. (2006). Gender similarities still rules. *American Psychologist*, 61(6), 641-642.

Jakupcak, M., Lisak, D. y Roemer, L. (2002). The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perception of relationship violence. *Psychology of Men and Masculinity*, 3, 97-106.

James, V.H. y Owens, L.D. (2005). "They turned around like I wasn't there". An analysis of teenage girls' letters about their peer conflicts. *School Psychology International*, 26(1), 71-88.

Janey, B.A. y Robertson, J.M. (2000). Masculinity ideology as a correlate of self-reported aggression in preadolescent boys. *Journal of the Pennsylvania Counseling Association*, 3(1), 25-32.

Janey, B.A., Janey, N.V., Goncherova, N. y Savchenko, V. (2006). Masculinity Ideology in Russian Society: factor structure and validity of the Multicultural Masculinity Ideology Scale. *The Journal of Men's Studies*, 14(1), 93-108.

Jang, S.J. (2007). Gender differences in Strain, Negative Emotions, and coping behaviour: a general strain theory approach. *Justice Quarterly*, 24(3), 523-553.

Jiménez, I. (1981). La agresión. En F. Jiménez. *Psicología Social*, (pp 225-243). Madrid: UNED.

Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2001). Self-views versus peer perception of victim status among early adolescents. En: J. Juvonen y S. Graham (Eds), *Peer Harassment in School: The plight of the vulnerable and victimised* (pp 105-124). New York: Guilford Press.

Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.

Karatzias, A., Power, K.G. y Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish Secondary Schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.

Kasen, S., Chen, H., Sneed, J., Crawford, T. y Cohen, P. (2006). Social role and birth cohort influences on gender-linked personality traits in women: a 20-year longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 944-958.

Kassing, L.R., Beesley, D. y Frey, L.I. (2005). Gender role conflict, homophobia, age, and education as predictors of male rape myth acceptance. *Journal of Mental Health Counseling*, 27, 311-328.

Kearney, L., King, E.B. y Rochlen, A.B. (2004). Male gender role conflict, sexual harassment tolerance, and efficacy of a psychoeducative training program. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 72-82.

Keith, S. y Martin, M.E. (2005). Cyber-bullying: creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224-228.

Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). 'Masculinity, Violence and Schooling: Challenging "Poisonous Pegagogy"'. *Gender and Education*, 9, 117-133.

Kepenecki, Y.K. y Cinkir, S. (2006). Bullying among Turkish High School Students. *Child Abuse and Neglect*, 30(2), 193-204.

Khatri, P., Kupersmidt, J.B. y Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictor of self-reported behavioural and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26(5), 345-358.

Kileya-Jones, L.A., Coztanzo, P.R., Malone, P., Quinlan, N.P. y Millar-Johnson, S. (2007). Norm-narrowing and self- and other-perceived aggression in early-adolescent same-sex and mixed-sex cliques. *Journal of School Psychology*, 45, 549-565.

Kinney, T.A., Smith, B.A. y Donzella, B. (2001). The influence of sex, gender, self-discrepancies, and self-awareness on anger and verbal aggressiveness among U.S. College Students. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 245-275.

Knight, G.P., Guthrie, I.K., Page, M.C. y Fabes, R.A. (2002). Emotional arousal and gender differences in aggression: a meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 28, 366-393.

Kogut, D., Langley, T., y O'Neal, C. (1992). Gender role masculinity and angry aggression in women. *Sex Roles*, 26(9/10), 355-368.

Kokko, K. y Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behaviour from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, 31, 485-497.

Kreiger, T.C. y Dumka, L.E. (2006). The relationships between hypergender, gender, and psychological adjustment. *Sex Roles*, 54 (11/12), 777-785.

Krueger, J.I., Hasman, J.F., Acevedo, M. y Villano, P. (2003). Perceptions of trait typicality in gender stereotypes: examining the role of attribution and categorization processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 108-116.

Kulik, L. (2000). Gender identity, sex typing of occupations, and gender role ideology among adolescents: are they related? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 43-56.

Kyriakides, L., Kaloyirou, C. y Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781-801.

Lagerspetz, K., Björkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

Lahelma, E. (2002). Gendered Conflicts in Secondary School: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14, 295-306.

Lam, C.B. y McBride-Chang, C.A. (2007). Resilience in young adulthood: the moderating influences of gender-related personality traits and coping flexibility. *Sex Roles*, 56(3/4), 159-172.

Lamberth, J. (1989). Agresión y violencia. En J. Lamberte, *Psicología Social* (pp. 354-404). Madrid: Pirámide.

Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.

Lameiras, M., Lopez, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M.L., Lugo, I., Salvador, C., Mineiro, E. y Granejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos. *Acción Psicológica*, 2(2), 131-136.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2004). Evolution of hostile sexism and benevolent sexism in a Spanish sample. *Social Indicators Research*, 66, 197-201.

Lane, J.M. y Addis, M.E. (2005). Male gender role conflicts and patterns of help seeking in Costa Rica and the United States. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 155-168.

Larrañaga, E. y Serna, C. (2007). La violencia en las relaciones entre iguales como obstáculo para el éxito escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Coords.). *Convivir con la violencia* (pp.224-239). Cuenca: Servicio de Publicaciones.UCLM.

Leach, F. (2003). Learning to be violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Compare*, 33, 385-400.

Leadbeater, B.J., Boone, E.M., Sangster, N.A. y Mathieson, L.C. (2006). Sex differences in the personal cost and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior*, 32, 409-419.

Leaper, C. (2000). The social construction and socialization of gender. En P.H. Miller y E.K. Scholnick (Eds.), *Towards a feminist developmental psychology* (pp. 127-152). New York: Routledge Press.

Leaper, C. y Friedman, C.K. (2007). The socialization of gender. En J.E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Publications.

Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.

Levant, R.F. y Majors, R.G., (1998). Masculinity ideology among African American and European American college women and men. *Journal of Gender, Culture and Health*, 2(1), 33-43.

Lewin, M. (1984). Psychology measures femininity and masculinity, 2: from "13 gay men" to the instrumental-expressive distinction. En M. Lewin (Ed.), *In the shadow of the past: psychology portrays the sexes* (pp. 179-204). New York: Columbia University Press.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

Liang, H., Flisher, A.J. y Lombard, C.J. (2007). Bullying, violence, and risk behaviour in South African school students. *Child Abuse and Neglect*, 31(2), 161-171.

Lightdale, J. R. y Prentice, D. A. (1994). Rethinking sex differences in aggression: Aggressive behavior in the absence of social roles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 34-44.

Lippa, R.A. (2006). The gender reality hypothesis. *American Psychologist*, 61(6), 639-640.

Little, T.D., Jones, S.M, Henrich, C.C. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

- Liu, J. (2004). Concept analysis: aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 693-714.
- Liu, W.M. y Iwamoto, D.K. (2006). Asian American men's gender role conflict: The role of Asian values, self-esteem, and psychological stress. *Psychology of Men and Masculinity*, 7, 153-164.
- Lobel, T.E. (1994). Sex typing and the social perception of gender stereotypic and nonstereotypic behaviour: the uniqueness of feminine males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 379-385.
- Loeber, R. y Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- López, M. (2004). Revisión, análisis y evaluación de las teorías sobre la agresividad. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 74-78.
- López-sáez, M. y Morales, J. F. (1995). Gender Stereotypes in the Spanish Population: Looking Toward the Future. En L. Amâncio y C. Nogueira (eds.), *Gender, Management and Science* (pp. 151-168). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- López-Sáez, M., Morales, J.F. y Lisbona, A. (en prensa). Evolución de los estereotipos de género en España. Rasgos y Roles. *Spanish Journal of Psychology*.
- López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193-207.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Ma, X., Stewin, L.L. y Mah, D.L. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E (1998). *The two sexes: growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E.E (2000a). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 398-406.
- Maccoby, E.E (2000b). The intersection of "nature" and socialization in childhood gender differentiation. *International Journal of Psychology*, 35(3/4), 109-109.
- Maccoby, E.E (2002a). Gender and social exchange: a developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 95, 87-105.
- Maccoby, E.E (2002b). Gender and Group Process: a developmental perspective. *Currents Directions in Psychological Science*, 11(2), 54-58.

Maccoby, E. E. (2004). Aggression in the context of gender development. En M. Putallaz y K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.

Mahalik, J. R. (2000). Gender role conflict in men as a predictor of self-ratings of behavior on the interpersonal circle. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 276-292.

Mahalik, J.R., Locke, B.D., Ludlow, L.H., Diemer, M.A., Scott, R.P., Gottfried, M. y Freitas, G. (2003). Development of the conformity to masculine norms inventory. *Psychology of Men y Masculinity, 4*(1), 3-25.

Mahalik, J.R., Locke, B.D., Theodore, H., Cournoyer, R.J. y Lloyd, B.F. (2001). A crossnational and cross-sectional comparison on men's gender role conflict and its relationship to social intimacy and self-esteem. *Sex Roles, 45*, 1-14.

Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L y YLC-CURA. (2006). Direct and Indirect bully-victims:differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.

Martín-Baró, I., Blanco, A. y De la Corte, L. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.

Martínez, C. y Paterna, C. (2001). Autoatribuciones de género y su relación con los dominios laboral y familiar. *Revista de Psicología Social, 16*(1), 59-70.

Martínez, C., Vera, J.J, Paterna, C. y Alcázar, A.R. (2002). Antecedentes del conflicto interrol y su relación con el autoesquema de género. *Anales de Psicología, 18*(2), 305-317.

Masser, B., Viki, G., y Power, C. Hostile Sexism and Rape Proclivity Amongst Men. *Sex Roles, 54*(7/8), 565-574.

Matud, M.P. (2004a). Género. En M^a. P. Matud, R.J. Marrero y M. Carballeira (Coords), *Psicología diferencia*. (pp. 151-178). Madrid: Biblioteca Nueva.

Matud, M.P. (2004b). El estudio de las diferencias entre mujeres y hombres en la investigación psicológica. En M^a. P. Matud, R.J. Marrero, y M. Carballeira (Coords). *Psicología diferencial*. (pp. 179-201). Madrid: Biblioteca Nueva.

Mazur, A. y Booth, A. (1998). Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 353-397.

McCabe, C. (2007). Spectators' attitudes toward basketball: an application of multifactorial gender identity. *North American Journal of Psychology, 9*(2), 211-228.

McCreary, D.R., Newcomb, M.D. y Sadava, S.W (1998). Dimensions of the male gender role: a confirmatory analysis in men and women. *Sex Roles, 39*(1/2), 81-95.

McCreary, D.R., Rhodes, N.D. y Saucier, D.M. (2002). A confirmatory factor analysis of the short form sex role behavior scale. *Sex Roles, 47*(3/4), 169-177.

McCreary, D.R., Saucier, D.M. y Courtenay, W.H. (2005). The drive for muscularity and Masculinity: testing the associations among gender-role traits, behaviors, attitudes, and conflict. *Psychology of Men and Masculinities*, 6(2), 83-94.

McEllistrem, J.E. (2004). Affective and predatory violence: a bimodal classification system of human aggression and violence. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 1-30.

McEvoy, M.A., Estrem, T.L., Rodriguez, M.C. y Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 53-63.

Meesters, C., Muris, P., Bosma, H., Schouten, E. y Beuving, S. (1996). Psychometric evaluation of the dutch version of the aggression questionnaire. *Behavioral Research and Therapy*, 34, 839-843.

Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.

Moffit, T.E., Caspi, A., Harrington, H. y Milne, B.J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.

Moller, L.C., Hymel, S. y Rubin, K.H. (1993). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex Roles*, 26(7/8), 331-353.

Monk, D. y Ricciardelli, L. A. (2003). Three dimensions of the male gender roles as correlates of alcohol and cannabis involvement in young Australian men. *Psychology of Men and Masculinity*, 4, 57-69.

Moore, T.M. y Stuart, G.L. (2004). Effects of masculine gender role stress on men's cognitive, affective, physiological and aggressive responses to intimate conflict situations. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 132-142.

Morales, J.F. y López, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 5, 123-132.

Morales, J.F. y Moya, M. (1994). Procesos interpersonales: agresión. En J.F. Morales (coord), *Psicología Socia*. (pp. 467-491). Madrid: McGrawHill.

Moretti, M.M., Holland, R. y McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law*, 19, 109-126.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999). Japan. En PK. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalana, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 309-323). Londres: Routledge.

Morrell, R. (2002). A calm after the storm? Beyond schooling as violence. *Educational Review*, 54 (1), 37-46.

Mosher, C.E. y Danoff-Bung, S. (2005). Agentic and communal personality traits: relations to attitudes toward sex and sexual experiences. *Sex Roles*, 52(1/2), 121-129.

Moya, M. (1985). Identidad, roles y estereotipos de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40(3), 457-472.

Moya, M. (1996). Identidad social y relaciones interpersonales. En J.F. Morales, D. Páez, J.C. Deschamps y S. Worchel (Eds), *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre los grupos* (pp.137-154). Madrid: McGraw-Hill.

Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barbera y I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp.271-294). Madrid: Pearson.

Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13, 668-674.

Moya, M., Expósito, F. y Ruiz, J. (2000). Close relationships, gender and career salience. *Sex Roles*, 42(9/10), 825-846.

Moya, M., Glick, P., Expósito, F., De Lemus, S. y Hart, J. (2007). It's for your own good: benevolent sexism and women's reactions to proactively justified restrictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1421-1434.

Moya, M. y Lemus, S. (2007). Puño de hierro en guante de terciopelo. Diferencias de poder, sexismo y violencia de género. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Coords), *Convivir con la violencia* (pp.99-116). Cuenca: Servicio de Publicaciones. UCLM.

Moya, M. y Montes, B. (2002). Relaciones de género desde la perspectiva de la mujer y el continuo interpersonal-intergrupalo. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 149-165.

Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2001). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 4(8/9). Accesible en: <http://reme.uji.es/articulos/amoyam4101701102/texto.html>.

Mummendey, A. (1990). Conducta agresiva. En M. Hewston, W. Stroebe, J.P. Codol, y G.M. Stephenson (Coords.), *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea* (pp.260-282). Barcelona: Ariel.

Muncer, S., Campbell, A., Jervis, V. y Lewis, R. (2001). "Ladettes," social representations and aggression –aggressive behaviour by girls and women. *Sex Roles*, 47, 33-42.

Murnen, S.K., Wright, C. y Kalveny, G. (2002). If "boys will be boys", then girls will be victims? A meta-analytic review of the research that relates masculine ideology to sexual aggression. *Sex Roles*, 46(11/12), 359-375.

Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth. *JAMA*, 285, 2094-2100.

Nguy, L. y Hunt, C.J. (2004). Ethnicity and bullying: a study of Australian high school students. *Educational and Child Psychology*, 21, 78-94.

Ojala, K. y Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: the effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 85, 852-875.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).

Olweus, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp.79-106). Barcelona: Ariel.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Acoso y violencia escolar en España*. Informe Cisneros X. IIEDDI. Madrid.

Orlandini, G. y Fernández, I. (2001). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.

Ormerod, A.J., Collinsworth, L.L. y Perry, L.A. (2008). Critical climate: relations among sexual harassment, climate, and outcomes for high school girls and boys. *Psychology of Women Quarterly*, 32, 113-125.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

Ortega, R. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.

Ortega, R. (2006). Programas de prevención e intervención dirigidos a los alumnos. En A. Serrano (ed.), *Acoso y Violencia en la Escuela* (pp.243-264). Barcelona: Ariel.

Ortega, R., y Angulo, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.

Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

- Ortega, R. y Monks, C. (2006). Violencia escolar y bullying. *Informacio Psicológica*, 87, 29-37.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1999). Spain. En PK. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalana y P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 157-174). Londres: Routledge.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Österman, K., Björqvist, K., Lagerspetez, K.M.J., Landau, S.F., Fraczek, A., y Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: a developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. En D.P. Fry. y K. Björqvist (eds), *Cultural Variation in conflict resolution: alternatives to violence* (pp. 185-197). Manwah: Lawrence Erlbaum.
- Österman, K., Björqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Charpentier, S., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 61-65.
- Ostrov, J.M. y Crick, N.R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43.
- Oswald, P.A. (2004). An Examination of the Current Usefulness of the Bem Sex-role Inventory. *Psychological Reports*, 94, 1331-1336.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Ovejero, A. (1998). La conducta agresiva o antisocial. En A. Ovejero, *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada* (pp. 109-132). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2003). "Aprendizaje cooperativo: una escuela diferente para una sociedad diferente". En A. Guil (Coord.), *Psicología social del sistema educativo*. Sevilla: Kronos.
- Owens, L. (1996). Sticks and stones and sugar and spice: girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 6, 45-55.
- Owens, L., Daly, A. y Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimisation and conflict resolution among adolescents in a south Australian school. *Aggressive Behavior*, 31, 1-12.
- Owens, L. y MacMullin, C.E. (1995). Gender differences in aggression in children and adolescents in south Australian schools. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6, 21-35.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!". Indirect Aggressive among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Owens, L., Slee, P.T. y Shute, R. (2000). "It Hurts a Hell of a Lot...". The Effects of Indirect Aggression on Teenage Girls. *School Psychology International*, 21, 359-376.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2004). Girls' aggressive behaviour. *The Prevention Researcher*, 11(3), 9-10.

Özkan, T. y Lajunen, T. (2005). Masculinity, femininity, and the Bem Sex Role Inventory in Turkey. *Sex Roles*, 52(1/2), 103-110.

O'Moore, A.M., Kirkham, C., y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.

O'Neil, J. M. (1990). Assessing men's gender role conflict. En D. Moore y F. Leafgren (Eds.), *Men in conflict: Problem solving strategies and interventions* (pp. 23-38). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

O'Neil, J.M. (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale: new research paradigms and clinical implications. *The Counseling Psychologist*, 36, 358-445.

O'Neil, J. M., Egan, J., Owen, S. V. y Murry, V. (1993). The Gender Role Journey Measure (JRJM): Scale development and psychometric evaluations. *Sex Roles*, 28, 167-185.

O'Neil, J.M. y Good, G.E. (1997). Men's Gender role conflict: personal reflections and overview of recent research (1994-1997). *SPSMM Bulletin*, 2(3), 10-15.

O'Neil, J. M., Good, G. E. y Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New Paradigms for empirical research. En R. Levant y W. Pollack (Eds.), *The new psychology of men* (pp. 164-206). New York: Basic Books.

O'Neil, J. M. y Harway, M. (1997). A multivariate model explaining men's violence toward women: Predisposing and triggering hypotheses. *Violence against Women*, 3, 182-203.

O'Neil, J. M., Helms, B., Gable, R., David, L. y Wrightsman, L. (1986). Gender Role Conflict Scale (GRCS): College men's fears of femininity. *Sex Roles*, 14, 335-350.

O'Neil, J. M. y Nadeau, R. A. (1999). Men's gender-role conflict, defense mechanism, and self-protective defensive strategies: Explaining men's violence against women from a gender- role socialization perspective. En M. Harway y J. M. O'Neil (Eds.), *What causes men's violence against women?* (pp.89-116). Thousand Oaks, CA: Sage.

Páez, D. y Ubillos, S. (2003). Agresión. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coord), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 553-604). Madrid: Pearson Educación.

Páez, D. y Vergara, A. (1993). Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 133-152.

Parrot, D.J. y Giancola, P.R. (2007). Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior: development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 280-299.

Parson, T. y Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.

Pastor, R. y Bonilla, A. (2000). Identidades y Cuerpo: el efecto de las normas genéricas. *Papeles del Psicólogo*, 75, 34-39.

Peets, K. y Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescent: grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior*, 32, 69-79.

Pellegrini, A.D. (2001). The Roles of Dominance and Bullying in the Development of Early Heterosexual Relationships. En R.A. Geffner, M. Loring, y C. Young (Eds.), *Bullying Behavior: current issues, research, and interventions* (pp.63-73). New York: The Haworth Press.

Pellegrini, A.D. y Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.

Pellegrini, A.D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factor relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.

Pepler, D., Craig, W., Yuile, A. y Connolly J. (2004). Girls who bully: A developmental and relational perspective. In: Putallaz M, Bierman KL (Eds), *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective* (pp 90–109). New York: Guilford.

Pepler, D.J., Craig, W.M., Connolly, J.A., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., y Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.

Peskin, M.F., Tortolero, S.R. y Markham, C.M. (2006). Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.

Petersen, A. y Davies, D. (1997). Psychology and the social construction of sex differences in theories of aggression. *Journal of Gender Studies*, 6(3), 309-320.

Phillips, D.A. (2007). Pinking and bullying. Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(2), 158-178.

Pleck, J. (1981). *The myth of masculinity*. Cambridge, MA: MIT Press.

Pleck, J.H. (1995). The gender role strain paradigm: an update. En R. Levant y W. Pollack (Eds), *A new psychology of men* (pp.11-32). New York: Basic Books.

Pleck, J.H., Sonenstein, F.L. y Ku, L.C. (1993a). Masculinity ideology and its correlates. In S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender and social psychology* (pp. 85-110). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pleck, J.H., Sonenstein, F.L. y Ku, L.C. (1993b). Masculinity ideology: its impact on adolescent males' heterosexual relationships. *Journal of Social Issues*, 49(3), 11-29.

Pomerantz, E., Fei-Yin, F. y Wang, Q. (2004). Gender socialization: a parent x child model. En A.H. Eagly, A.E. Beall, y R.J. Sternberg (Eds), *The psychology of gender* (pp. 120-144). New York: Guilford Press.

Poulin, F. y Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 168-178.

Poulin, F. y Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115-122.

Prinstein, M.J., Boergers, J. y Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479-491.

Pulkkinen, L. (1996). Proactive and Reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behaviors in young adults. *Aggressive Behaviour*, 22, 241-257.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Koop, L., Lynam, D., Reynolds, C. Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.

Ramírez, J.M. (1993). Acceptability of aggression in four Spanish regions and a comparison with other European countries. *Aggressive Behavior*, 19, 185-197.

Ramírez, J. M. (2003). Hormones and aggression in childhood and adolescence. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 621-644.

Ramírez, J.M. y Andreu, J.M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity). Some comments from a research project. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 30, 276-291.

Ramírez, J.M., Andreu, J.M. y Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences in aggression: a comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior*, 27, 313-322.

Ramírez, J.M., Fujihara, T. y Goozen, S. (2001). Cultural and gender differences in anger and aggression: a comparison between Japanese, Dutch, and Spanish Students. *The Journal of Social Psychology*, 14(1), 119-221.

Rando, R.A., Rogers, J.R. y Brittan-Powell, C. (1998). Gender role conflict in college men's sexually aggressive attitudes and behavior. *Journal of Mental Health Counseling*, 20, 359-369.

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.

Renk, K. y Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159-168.

Requena, E. (2000). El malestar en la escuela. *Debats*, 70/71, 114-112

Richardson, D.S. (2005). The myth of female passivity: thirty years of revelations about female aggression. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 238-247.

Richardson, D.S. y Green, L.R. (1999). Social Sanction and Threat Explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 425-434.

Richardson, D.S. y Green, L.R. (2006). Direct and indirect aggression: relationships as social context. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2492-2508.

Richardson, D.S. y Hammock, G.S. (2007). Social context of human aggression: are we paying too much attention to gender? *Aggression and Violent Behaviour*, 12, 417-426.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.

Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546.

Rigby, K. y Slee, P.T. (1999). Australia. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalana, y P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 324-339). Londres: Routledge.

Rivers, I. y Smith, P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

Robinson, D.T. y Schwartz, J.P. (2004). Relationship between gender role conflict and attitudes toward women and African Americans. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 65-71.

Rocha, S.T. y Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21(1), 42-49.

Rochlen, A. y Mahalik, J.R. (2004). Women's perceptions of male partner's gender role conflict as predictors of psychological well-being and relationship satisfaction. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 147-157.

Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.

Rodkin, P. C. y Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.

Rodriguez, M.C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 342, 397-418.

Rohlf, P. y Ramírez, J.M. (2006). Aggression and brain asymmetries: a theoretical review. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 283-297.

Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.

Roland, E. y Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.

Rosen, L.N., Weber, J.P. y Martin, L. (2000). Gender-related attributes and psychological adjustment among U.S. Army soldiers. *Military Medicine*, 165(1), 54-59.

Rotheram-Borus, M., Rosario, M. y Koopman, C. (1991). Minority youths at high risk: Gay males and runaways. En M.E. Colten, y S. Gore (Eds), *Adolescent, stress, and coping* (pp.181-200). Hawthorne, NY, Aldine de Gruyter.

Rowe, D.C., Almeida, D.M. y Jacobson, K.C. (1999). School context and genetic influences on aggression in adolescence. *Psychological Science*, 10(3), 277-280.

Ruble, D.N. y Martin, C.L. (1998). Gender development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. III. Social, emotional and personality development*. (pp. 933-1016). New York: Wiley.

Russell, A. y Owens, L. (1999). Peer Estimates of School-Aged Boys' and Girls' Aggression to Same- and Cross-Sex Targets. *Social Development*, 8(3), 364-379.

Russell, B.L. y Trigg, K.Y. (2004). Tolerance of sexual harassment: an examination of gender differences, ambivalent sexism, social dominance, and gender roles. *Sex Roles*, 50(7/8), 565-573.

Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' selfconcept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in the victimisation by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269-277.

Salmivalli, C. y Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33, 198-206.

Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22: 99-109.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K. (1999). Self- Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.

Salmivalli C. y Kaukianen A. (2004). "Female Aggression" Revisited: Variable- and person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K. y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

Sánchez, A. y Fernández, M.P. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé*, 6(1), 49-83.

Sanmartín, J. (2006). La violencia escolar. Concepto y Tipos. En A. Serrano (ed.), *Acoso y Violencia en la Escuela* (pp.21-32). Barcelona: Ariel.

Savage, J. (2004). Does viewing violent media really cause criminal violence: a methodological review. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 99-128.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D. y Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioural Development*, 29(4), 323-335.

Schäfer, M., Werner, N.E. y Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: general victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.

Scholte, R.H., Engels, R.C., Overbeek, G., De Kemp, R.A. y Haselager, G.J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 217-228.

Schwartz, J. P., Buboltz, W., Seeman, E.A. y Flye, A. (2004). Personality styles: Predictors of masculine gender role conflict in male prison inmates. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 59-64.

Schwartz, D., Dodge, K., Coie, J., Hubbard J, Cillessen, A., Lemerise, E. y Barman, H. (1998). Social-cognitive and behavioural correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.

Schwartz, J.P., Magee, M.M., Griffin, L.D. y Dupuis, C.W. (2004). Effects of a group preventive intervention on risk and protective factors related to dating violence. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 8(3), 221-231.

Schwartz, J.P., Waldo, M. y Daniel, D. (2005). Gender-role conflict and self-esteem: factors associated with partner in court-referred men. *Psychology of Men and Masculinity*, 6(2), 109-113.

Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimisation: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.

Seixas, S.R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(23), 97-110.

Senn, C. Y., Desmarais, S., Verberg, N. y Wood, E. (2000). Predicating coercive sexual behavior across the lifespan in a random sample of Canadian men. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 95-113.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.

Sharepour, M. (2005). Gender role stereotypes among Iranian Adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 145(5), 491-494.

Sharpe, M. J. y Heppner, P. P. (1991). Gender role, gender role conflict, and psychological well-being in men. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 323-330.

Sharpe, M.J., Heppner, P.P. y Dixon, W.A. (1995). Gender role conflict, instrumentality, expressiveness, and well-being in adult men. *Sex Roles*, 33(1/2), 1-18.

Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349-363.

Shute, R., Owens, L. y Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, 58(7/8), 477-489.

Sinn, J.S. (1997). The predictive and discriminant validity of masculinity ideology. *Journal of Research in Personality*, 31, 117-135.

Skoe, E.A., Cumberland, A., Eisenberg, N., Hansen, K. y Perry, J. (2002). The influences of sex and gender-role identity on moral cognition and prosocial personality traits. *Sex Roles*, 46(9-10), 295-309.

Slee, P.T. (2006). Violence prevention: schools and communities working in partnership. *International Journal of Violence in Schools*, 1, 5-17.

Smiler, A.P. (2004). Thirty years after the discovery of gender: psychological concepts and measures of masculinity. *Sex Roles*, 50(1/2), 15-26.

Smith, P.K. (1999). England and Wales. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalana, y P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 68-90). Londres: Routledge.

Smith, P.K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.

Smith, P.K. (2007). Investigación sobre "bullying en los centros educativos": los primeros 25 años. En S. Yubero, E. Larrañaga, y A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp.165-190). Cuenca: Servicio de Publicaciones. UCLM.

Smith, P.K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P.K., Cowie, H. Olafsson, R.E. y Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 74(4), 1119-1133.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippet, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX= -06. DfES. London.
http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.

Smith, P. K. y Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.

Smith, P.K., Pepler, D. y Rigby, K. (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.

Smith, R.G. y Gross, A.M. (2006). Bullying: prevalence and the effect of age and gender. *Child and Family Behaviour Therapy*, 28(4), 13-37.

Smith, S.C., Ellis, J.B. y Benson, T.A. (2001). Gender, gender roles and attitudes towards violence: are viewpoints changing? *Social Behaviour and Personality*, 29(1), 43-48.

Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Spence, J.T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 624-635.

Spence, J.T. (1999). Thirty years of gender research: a personal chronicle. En J.R. Swann, J.L. Langlois y L. Albino Gilber (Eds.), *Sexism and Stereotypes in modern society* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.

Spence, J.T. y Buckner, C. (2000). Instrumental and expressive traits, traits stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-62.

Spence, J.T., Helmreich, R.L. y Stapp, J. (1974). The personal attributes questionnaire: a measure of sex role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS catalog of selected documents in Psychology*, 4, 43-44.

Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1978). *Masculinity and femininity: their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin: University of Texas Press.

Spence, J.T., Helmreich, R.L. y Holahn, C.K. (1979). Negative and positive components of psychological masculinity and femininity and their relationships to self-reports of neurotic and acting out behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1637-1682.

Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.

Stein, N. (2005). Bullying and harassment in a post-Columbine world. En K.A. Kendall-Tackett y S. Giacomoni (Eds.), *Victimization of Children and Youth* (pp.161-172). New York: Civic Research Institute.

Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D.P. Tattum y D.A. Lane (eds), *Bullying in schools* (pp. 45-57). Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.

Stoudt, B.G. (2006). You're either in or you're out. School violence, peer discipline, and the (Re)production of Hegemonic Masculinity. *Men and Masculinities*, 8(3), 273-287.

Sunnari, V., Kangasvu, J. y Heikkinen, M. (2003). *Gendered and sexualised violence in educational environments*. Oulu: University Press.

Sutton, J. y Smith, P.K (1999). Social Cognition and bullying: Social Inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Educational Psychology*, 17(3), 435-450.

Sutton, J. Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skill deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.

Swearer, S.M. y Doll, B. (2001). Bullying in schools: an ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7-23.

Tapper, K. y Boulton, M.J. (2000). Social Representations of physical, verbal and indirect aggression in children: sex and age differences. *Aggressive Behavior*, 26, 442-454.

Tapper, K. y Boulton, M.J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31, 238-253.

Theodore, H. y Lloyd, B. F. (2000). Age and gender role conflict: A cross-sectional study of Australian men. *Sex Roles*, 42, 1027-1042.

Thompkins, C.D. y Rando, R.A. (2003). Gender role conflict and shame in college men. *Psychology of Men and Masculinity*, 4, 79-81.

Thompson, E.H. (1991). The maleness of violence in dating relationships: an appraisal of stereotypes. *Sex Roles*, 24(5/6), 261-278.

Thompson, E.H., Pleck, J.H. y Ferrera, D.L. (1992). Men and masculinities: scales for masculinity ideology and masculinity-related constructs. *Sex Roles*, 27(11/12), 573-607.

Thornhill, R. y Palmer, C.T. (2000). *A Natural History of Rape: Biological Bases of Sexual Coercion*. Londres: Cambridge, Mass.

Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.

Tomada, G. y Schneider, B.H. (1997). Relational Aggression, Gender, and Peer Acceptance: Invariance Across Culture, Stability Over Time, and Concordance among Informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.

Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

Truman, D.M., Tokar, D.M. y Fischer, A.R. (1996). Dimensions of masculinity: relations to date rape supportive attitudes and sexual aggression in dating situations. *Journal of counselling and development*, 74, 555-562.

Turner, J. (1985). Social categorization and self-concept: a social cognitive theory of group behaviour. *Advances in Groups Processes*, 2, 77-121.

Twenge, J.M. (1997). Changes in masculine and feminine scores across time: a meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305-325.

Underwood, M.K. (2003). *Social Aggression among girls*. New York: The Guilford Press.

Vail, K. (2002). Relational aggression in girls. *Education Digest*, 68(2), 7-15.

Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M. y Tremblay, E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: evidence of two factors over time? *Child Development*, 74(1), 1628-1638.

Vaillancourt, T., Hymel, S. y McDougall, P. (2003). Bullying in power: implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176.

Valls, R., Puigvert, L., y Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: socialization and prevention. *Violence against Women*, 14(7), 759-785.

Vander Zander, J.W. (1990). Agresión y conflicto. En J.W Vander, *Manual de Psicología Social* (pp.361-402). Barcelona: Paidós.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.

Vitaro, F., Brendgen, M. y Barker, E.D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19.

Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505.

Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R.E. y Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predicts later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 377-385.

Wade, J.C. y Brittan-Powell, C. (2001). Men's attitudes toward race and gender equity: the importance of masculinity ideology, gender-related traits, and reference group identity dependence. *Psychology of Men and Masculinity*, 2(1), 42-50.

Walker, L. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, 54(1), 21-29.

Walker, S., Richardson, D.S. y Green, L.R. (2000). Aggression among older adults: the relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect responses. *Aggressive Behavior*, 26, 145-154.

Watts, R.H. y Borders, L.D. (2005). Boys' perceptions of the male role: Understanding gender role conflict in adolescent males. *Journal of Men's Studies*, 13, 267-280.

Weisbuch, M., Beal, D. y O'Neal, E.C. (1999). How masculine ought I be? Men's masculinity and aggression. *Sex Roles*, 40(7/8), 583-591.

Wentzel, K.R. y Caldwell, K. (1998). Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.

Wester, S.R., Christianson, H.F., Vogel, D.L. y Wei, M. (2007). Gender Role Conflict and Psychological Distress: The Role of Social Support. *Psychology of Men and Masculinity*, 8(4), 215-224.

Wester, S.R., Pionke, D.R. y Vogel, D.L. (2005). Male gender role conflict, gay men, and same-sex romantic relationships. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 195-208.

Wester, S.R., Vogel, D.L., Wei, M. y McLain, R. (2006). African American men, gender role conflict, and psychological stress: The role of racial identity. *Journal of Counseling and Development*, 84, 419-429.

Wester, S. R., Fowell, H. C., Vogel, D.L. y Wei, M. (2007). Gender role conflict and psychological distress: The role of social support. *Psychology of Men and Masculinity*, 8, 215-224.

White, J.W. y Humphrey, J.A. (1994). Women's aggression in heterosexual conflicts. *Aggressive Behavior*, 20, 195-202.

Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Wilson, I., Griffin, C. y Wren, B. (2005). The interaction between young people with atypical gender identity organization and their peers. *Journal of Health Psychology*, 10(3), 307-315.

Witt, S.D. (2000). The influence of peers on children's socialization to gender roles. *Early Child Development and Care*, 162, 1-7.

Wolfe, D.A., Crooks, C.C., Chiodo, D. y Jaffe, P. (2009). Child Maltreatment, bullying, gender-based, and adolescent dating violence: making the connections. *Psychology of Women Quarterly*, 33(1), 21-24.

Wood, W. y Eagly, A.H. (2002). A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men: implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727.

Wood, W., Wong, F.Y. y Chachere, J.G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.

Woods, S. y Wolke, D. (2003). Does the content of anti-bullying policies inform us about the prevalence of direct and relational bullying behaviour in primary schools? *Educational Psychology*, 23(4), 382-401.

Xie, H., Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: a narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341-355.

Yamawaki, N. (2007). Rape perception and the function of ambivalent sexism and gender-role traditionality. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(4), 406-423.

Yates, C. y Smith, P.K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Munthe y E. Roland (eds), *Bullying: an international perspective* (pp. 22-34). London: David Fulton Publishers.

Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Young, E.L., Boye, A.E. y Nelson, D.A. (2006). Relational aggression: understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43(3), 297-312.

Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behaviour: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7/8), 525-537.

Yubero, S. (2003): "Socialización y aprendizaje social", en D. Paéz, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubietta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson.

Yubero, S. y Navarro, R. (2006). Students' and teachers' views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International*, 27(4), 488-512.

Zamarripa, M.X., Wampold, B.E. y Gregory, E. (2003). Male gender role conflict, depression, and anxiety: clarification and generalizability to women. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 333-338.

Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Zucker, K.J., Mitchell, J.N., Bradley, S.J., Tkachuk, J., Cantor, J.M. y Allin, S.M. (2006). The recalled childhood gender identity/Gender Role Questionnaire: Psychometric properties. *Sex Roles*, 54(7/8), 469-483.

Zuriff, G.E. (2006). Judgments of similarity are psychological: the importance of importance. *American Psychologist*, 61(6), 638-645.

Anexo

Cuestionario de Acoso Escolar

Hay ocasiones en que un estudiante o un grupo de ellos insultan, pegan o ignoran a otros estudiantes porque son más fuertes físicamente o tienen un grupo de amigos que les ayudan. Cuando esto ocurre decimos que ese estudiante está siendo **acosado por sus iguales**. Para que podamos llamarlo “acoso”, estas cosas deben ocurrir de forma repetida a una misma persona que no puede defenderse por sí mismo. No es acoso cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego, y tampoco cuando estudiantes discuten o pelean en una única ocasión o tienen la misma fuerza.

► Ahora, nos gustaría saber si durante este último curso **has sido acosado/a de forma repetida** por otra persona o grupo de personas. Por favor, indícalo a continuación de acuerdo a las diferentes formas que te indicamos a continuación.

Formas de acoso	Nunca	De vez en cuando	Semanalmente	Diariamente
1. Ser acosado físicamente de forma directa. <i>Ej. Ser golpeado, empujado, etc.</i>	0	1	2	3
2. Ser acosado físicamente de forma indirecta. <i>Ej. Me han roto, escondido o robado mis cosas.</i>	0	1	2	3
3. Ser acosado verbalmente de forma directa. <i>Ej. He sido insultado o me llaman mediante motes.</i>	0	1	2	3
4. Ser acosado verbalmente de forma indirecta. <i>Ej. Hablan de mí a las espaldas, rumorean sobre mí.</i>	0	1	2	3
5. Ser acosado mediante exclusión. <i>Ej. Soy ignorado. No me dejan participar de algunas actividades</i>	0	1	2	3
6. Ser acosado por temas relacionados con la sexualidad.				
- Recibir insultos o motes con connotaciones sexuales. <i>Ej. Hijo Puta, Puta.</i>	0	1	2	3
- Ser agredido físicamente, insultado o ignorado por mostrar comportamientos considerados del otro género. <i>Ej. Ser llamado "gay" o "lesbiana" por estudiantes que no consideran algunos de mis comportamientos apropiados para mi sexo.</i>	0	1	2	3
- Recibir rumores acerca de la propia reputación sexual. <i>Ej. Hablar de que es fácil tener relaciones sexuales con un determinado estudiante.</i>	0	1	2	3
- Ser acosado por alguien que tiene celos. <i>Ej. Ser agredido por alguien a quien le gusta la misma persona que a mí.</i>	0	1	2	3
- Haber recibido presión para acceder a relaciones sexuales. <i>Ej. Otro estudiante intenta mantener relaciones sexuales conmigo aún cuando le he dicho que no.</i>	0	1	2	3
7. Ser acosado a través de las nuevas tecnologías. <i>Ej. Vía E-Mail, vía telefónica, a través del Chat.</i>	0	1	2	3

► Si has sufrido esta última forma de acoso, especifica a través de que medios lo has recibido:

☐ No lo he sufrido ☐ E-Mail ☐ Sala de Chat ☐ Mensajes de Texto ☐ Llamada Telefónica ☐ Fotos o videos vía móvil

► Ahora nos gustaría saber si durante este último año **has participado en el acoso** a otra persona o grupo de personas.

Formas de acoso	Nunca	De vez en cuando	Semanalmente	Diariamente
1. Acosar a alguien físicamente de forma directa. <i>Ej. Golpear, empujar.</i>	0	1	2	3
2. Acosar a alguien físicamente de forma indirecta. <i>Ej. Romper, esconder o robar cosas.</i>	0	1	2	3
3. Acosar a alguien verbalmente de forma directa. <i>Ej. Insultar, poner mote</i>	0	1	2	3
4. Acosar a alguien verbalmente de forma indirecta. <i>Ej. Hablar de otro a sus espaldas, rumorear.</i>	0	1	2	3
5. Acosar a alguien mediante exclusión. <i>Ej. Ignorar a alguien. No dejar participar a alguien de una actividad.</i>	0	1	2	3
6. Acosar a alguien sobre temas relacionados con su sexualidad.				
- Insultar a alguien o poner mote con connotaciones sexuales. <i>Ej. Hijo Puta, Puta.</i>	0	1	2	3
- Agredir físicamente, insultar o ignorar a alguien porque tiene comportamientos considerados del otro género. <i>Ej. Llamar "gay" o "lesbiana" a estudiantes con comportamientos que consideras que no son apropiados para su sexo.</i>	0	1	2	3
- Rumorear acerca de la reputación sexual de otros estudiantes. <i>Ej. Hablar de que es fácil tener relaciones sexuales con un determinado estudiante.</i>	0	1	2	3
- Acosar a alguien por tenerle celos. <i>Ej. Agredir a alguien porque le gusta la misma persona que a mí.</i>	0	1	2	3
- Ejercer presión para acceder a relaciones sexuales. <i>Ej. Tratar que otro estudiante mantenga relaciones sexuales aún cuando nos ha dicho que no quiere.</i>	0	1	2	3
7. Acosar a alguien a través de las nuevas tecnologías. <i>Ej. Vía E-Mail, vía telefónica, a través del Chat.</i>	0	1	2	3

► Si has utilizado esta última forma de acoso, especifica a través de que medios lo has hecho:

- ☐ No lo he sufrido
 ☐ E-Mail
 ☐ Sala de Chat
 ☐ Mensajes de Texto
 ☐ Llamada Telefónica
☐ Fotos o videos vía móvil

Cuestionario de Agresión

A continuación se presentan una serie de frases que pueden servir para describir a las personas. **Queremos que nos digas como eres tú de acuerdo con cada una de las frases.** Para ello tienes que elegir el número que creas que mejor describe la veracidad de la frase.

- 1= Completamente falso para mí.
- 2= Bastante falso para mí.
- 3= Ni verdadero ni falso para mí.
- 4= Bastante verdadero para mí.
- 5= Completamente verdadero para mí.

	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.
	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.
	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.
	A veces soy bastante envidioso.
	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.
	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.
	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado injustamente.
	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.
	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.
	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.
	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.
	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.
	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal
	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.
	Soy una persona apacible.
	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.
	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.
	Mis amigos dicen que discuto mucho.
	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.
	Sé que mis "amigos" me critican a mis espaldas.
	Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.
	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.
	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.
	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.
	Tengo dificultades para controlar mi genio.
	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.
	He amenazado a gente que conozco.
	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.
	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.

Inventario de Roles Sexuales de Bem

Las siguientes expresiones sirven para describir al hombre y mujer típicos. Señala en cada una de las características el grado en que consideras que puede describir a un hombre y a una mujer típicos. En la tercera columna indica en qué medida consideras que te describe a ti mismo. En 1 indica nada típico y el 7 muy típico, los restantes valores señalan lo que se aproxima tu opinión a un extremo o al otro.

	Imagen de ti mismo
1. Atlético/a, deportivo/a	1 2 3 4 5 6 7
2. Cariñoso/a	1 2 3 4 5 6 7
3. Personalidad fuerte	1 2 3 4 5 6 7
4. Sensible a las necesidades de los demás	1 2 3 4 5 6 7
5. Desea arriesgarse, amante del peligro	1 2 3 4 5 6 7
6. Comprensivo/a	1 2 3 4 5 6 7
7. Compasivo/a	1 2 3 4 5 6 7
8. Dominante	1 2 3 4 5 6 7
9. Cálido/a, afectuoso/a	1 2 3 4 5 6 7
10. Tierno/a, delicado/a, suave	1 2 3 4 5 6 7
11. Agresivo/a, combativo/a	1 2 3 4 5 6 7
12. Actúa como líder	1 2 3 4 5 6 7
13. Individualista	1 2 3 4 5 6 7
14. Amante de los niños	1 2 3 4 5 6 7
15. Lloro fácilmente	1 2 3 4 5 6 7
16. Duro/a	1 2 3 4 5 6 7
17. Sumiso/a	1 2 3 4 5 6 7
18. Egoísta	1 2 3 4 5 6 7

Escala de Conflicto de Rol de Género-Chicos

En el espacio que precede a cada una de las frases que encontrarás a continuación, escribe el número que represente de manera más aproximada el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones que te presentamos. No existe una respuesta correcta o equivocada para cada una de las afirmaciones, tan sólo *queremos conocer tu propia opinión en cada una de las afirmaciones*.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	Muy de acuerdo
	Conseguir estar entre los primeros de mi clase es importante para mí.					
	Encuentro difícil contar a los demás que me preocupo por ellos.					
	Me resulta difícil mostrar mi aprecio a otro hombre.					
	Me siento dividido entre mi ajetreado horario escolar o de trabajo y la preocupación por mi salud.					
	Ganar dinero forma parte de mi idea de ser un hombre exitoso.					
	Tengo dificultades para entender las emociones fuertes.					
	Mostrar afecto hacia otros hombres me hace sentir tenso.					
	Algunas veces evalúo mi valor personal por mi éxito escolar.					
	Contar mis sentimientos me hace sentir expuesto al ataque de otras personas.					
	Me parece arriesgado expresar mis sentimientos hacia otros hombres.					
	Mi trabajo o estudios afectan a la calidad de mi tiempo libre o a la de mi vida familiar.					
	Juzgo a otras personas por sus logros y sus éxitos.					
	Me preocupan mis fallos y la manera en que éstos afectan a mi comportamiento como hombre.					
	Me resulta duro hablar de mis necesidades emocionales con otras personas.					
	Tengo dificultad para encontrar tiempo de descanso.					
	Es importante para mí comportarme bien en todo momento.					
	Me resulta duro expresar mis sentimientos con otras personas.					
	Me resulta difícil abrazar a otros hombres.					
	Es difícil para mí contar a otros mis sentimientos más fuertes					
	A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describen cómo me siento.					
	A veces no sé si mostrar o no mi afecto hacia otros hombres por lo que puedan pensar los demás.					
	Las exigencias de mis estudios me apartan de mi familia y mi tiempo libre más de lo que me gustaría.					
	Me esfuerzo por tener más éxito que los otros.					
	No me gusta mostrar mis emociones a otras personas.					
	Mis estudios con frecuencia interfieren con otras facetas de mi vida (hogar, familia, salud, tiempo libre).					
	La intimidad con otros hombres me hacen sentir incómodo.					
	Los hombres que son demasiado cariñosos conmigo hacen que me cuestione su orientación sexual.					
	La sobrecarga de trabajo y estrés causada por una necesidad de éxito en el trabajo o en los estudios afecta a mi vida.					
	Cuando mantengo relaciones muy próximas con otras personas, no expreso mis sentimientos más fuertes.					

Escala de Conflicto de Rol de Género-Chicas

En el espacio que precede a cada una de las frases que encontrarás a continuación, escribe el número que represente de manera más aproximada el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones que te presentamos. No existe una respuesta correcta o equivocada para cada una de las afirmaciones, tan sólo *queremos conocer tu propia opinión en cada una de las afirmaciones*.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	Muy de acuerdo
	Conseguir estar entre los primeros de mi clase es importante para mí.					
	Encuentro difícil contar a los demás que me preocupo por ellos.					
	Me resulta difícil mostrar mi aprecio a otra mujer.					
	Me siento dividida entre mi ajetreado horario escolar o de trabajo y la preocupación por mi salud.					
	Ganar dinero forma parte de mi idea de ser una mujer exitosa.					
	Tengo dificultades para entender las emociones fuertes.					
	Mostrar afecto hacia otras mujeres me hace sentir tensa.					
	Algunas veces evalúo mi valor personal por mi éxito escolar.					
	Contar mis sentimientos me hace sentir expuesta al ataque de otras personas.					
	Me parece arriesgado expresar mis sentimientos hacia otras mujeres.					
	Mi trabajo o estudios afectan a la calidad de mi tiempo libre o a la de mi vida familiar.					
	Juzgo a otras personas por sus logros y sus éxitos.					
	Me preocupan mis fallos y la manera en que éstos afectan a mi comportamiento como mujer.					
	Me resulta duro hablar de mis necesidades emocionales con otras personas.					
	Tengo dificultad para encontrar tiempo de descanso.					
	Es importante para mí comportarme bien en todo momento.					
	Me resulta duro expresar mis sentimientos con otras personas.					
	Me resulta difícil abrazar a otras mujeres.					
	Es difícil para mí contar a otros mis sentimientos más fuertes					
	A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describen cómo me siento.					
	A veces no sé si mostrar o no mi afecto hacia otras mujeres por lo que puedan pensar los demás.					
	Las exigencias de mis estudios me apartan de mi familia y mi tiempo libre más de lo que me gustaría.					
	Me esfuerzo por tener más éxito que los otros.					
	No me gusta mostrar mis emociones a otras personas.					
	Mis estudios con frecuencia interfieren con otras facetas de mi vida (hogar, familia, salud, tiempo libre).					
	La intimidad con otras mujeres me hacen sentir incómoda.					
	Las mujeres que son demasiado cariñosas conmigo hacen que me cuestione su orientación sexual.					
	La sobrecarga de trabajo y estrés causada por una necesidad de éxito en el trabajo o en los estudios afecta a mi vida.					
	Cuando mantengo relaciones muy próximas con otras personas, no expreso mis sentimientos más fuertes.					

Inventario de Sexismo Ambivalente

A continuación se presentan una serie de frases sobre los hombres y las mujeres y sobre su relación mutua en nuestra sociedad contemporánea. Por favor, indica en los recuadros situados a la izquierda el grado en que estás de **acuerdo** o en **desacuerdo** con cada una de las frases usando la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer.
	Con el pretexto de pedir "igualdad", muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres.
	En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.
	La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.
	Las mujeres se ofenden muy fácilmente.
	Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo.
	En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.
	Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.
	Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.
	La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.
	Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.
	Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.
	El hombre está incompleto sin la mujer.
	Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.
	Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.
	Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competición justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.
	Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.
	Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.
	Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.
	Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.
	Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.
	Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.